

فلسفة النظام التعليمي

وبنية السياسة التربوية

(دراسة مقارنة)



دكتور أحمد حسن عبيد

فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية

دراسة مقارنة

تأليف

الدكتور أحمد حسن عبيد

دكتوراه الفلسفة من جامعة أكسفورد

رئيس قسم التربية المقارنة والتراث الاسلامي التربوي
بكلية التربية بجامعة الازهر

١٩٧٦

مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع مصطفى (قصر العمارين) القاهرة

الطبعة الأولى : مارس ١٩٧٦

اللهم هبنا من كمالك ما يرضى عنا الناس ويرضي
عن أنفسنا

هذا الكتاب

يتناول هذا الكتاب فلسفة النظام التعليمي • وقد عالجها معالجة امتدت الى مشكلات النظام ومشكلات السياسة التربوية • والكتاب يضم فصولا يستطيع القارئ أن يدرك في سر حكمة ترتيبها • واذا كانت فصول الكتاب متماسكة متكاملة فإن كل فصل بدوره وحدة كاملة تدور حول دراسة مشكلة لها حدودها وأبعادها • وقد حاول المؤلف في كل وحدة أن يوضح الأسس الفلسفية ، والجوانب التي ينبغي أن يأخذها صانعو السياسة التربوية في اعتبارهم • وعدم المؤلف - في تناوله لموضوعات الكتاب - أن يورد بعض الأمثلة والنماذج من السياسات التربوية في الشرق والغرب • فتحجز جزء من العالم المحيط بنا : نهتم بالإنسان حشما وجد ، ونهتم بالحضارة البشرية أيا كان منبعها • ونحن قد نجد في خبرات الغير ما يساعدنا على فهم أنفسنا ، وتحديد موقعنا • وقد نجد فيها ما نستأسئ به في تطوير خبراتنا وآرائنا • ثم قد نجد فيها ما نتجه الى بحماية أنفسنا من الانزلاق فيه •

معنى ذلك أننا لا ندعو الى النقل المباشر من الغرب أو من الشرق • فكل مجتمع له ظروفه الثقافية • وفي كل مجتمع ضغوط نوعية لا يجوز أن يتجاهلها واضعو السياسة التربوية • وعلينا أن نتذكر أن للمجتمع العربي ثقافته التليدة التي تقبل الانواء ، وتقاوم عوامل الهدم • وهى ثقافة تها لها من الرقى ومن الرسوخ ما ساعدها على القيام بدور ايجابي في اثراء الثقافات الأخرى • ويكفى أن نشير الى انها ثقافة الأرض التي عاش عليها الأنبياء ، وخرجت منها الى العالم رسالات السماء • فتحجز اذن حين نقوم بدراسة فكر الغير لانهدف الى استيراده • وحين نحلل أو نقوم هذا الفكر نتذكر المناخ الذى ظهر فيه ، والتربة التي نبت فيها • وبذلك لا نقحم على أنفسنا منه ما يتعارض مع مناخنا الفكرى أو طبيعة التربة التي نبتت فيها ثقافتنا • ثم نحن حين نتجه الى تطوير فكرنا التربوى أو اصلاح نظامنا التعليمية نطلق من تراثنا ، ومن واقعا الذى نعيشه •

وقد عمدت في هذا الكتاب أن أتناول المشكلات التربوية في نظمنا العربية وفي سياستها التعليمية ، وأن أظهر جوانب الضعف مقترحا ما أراد من علاج . وحاولت أن أقدم ذلك في اطار واقعا الحضارى أولا ، ثم في اطار الاتجاهات العالمية المتطورة ثانيا . وفي كل ما قدمت التزمت الطريق الرئيس حتى لا تضل بنا التسميات . ولا أريد أن أخفي أنني بعد أن وضعت فكرة هذا الكتاب وصممت محتواه ساورنى القلق فيما يتصل بمدى تقبل المهتمين بشئون التربية له ، وخاصة أنه لا يتجه الاتجاه التقليدى فى اهتماماته وفي طريقة كتابته . وكان لابد من محاولة ذات طابع علمى أستكشف بها ما قد يكون له من رد فعل . فعمدت الى نشر أجزاء من بعض فصوله فى الدوريات العلمية . وشجعت على المضى فى اتمامه ما وجدته من اهتمام تمثل أحيانا فى تأييد ما قدمت ، وتمثل أحيانا فى معارضته وفى إثارة الجدل حوله . واستحسنى المؤيدون والمعارضون على تقديم المزيد من نوع ما نشرت . وهأنذا أقدم اليهم جميعا الكتاب بعد اتمامه ، راجيا أن يكون موضع اهتمام ناقد . فأنا أحب النقد ، وأحب تحديات الفكر . وأجد فى ذلك وسيلة للنمو على مستوى الفرد ، وسيلا لظهور نظريات جديدة ولازدهار ثقافى على مستوى المجتمع . فليس أعون على الوصول الحقيقة - أو الاقتراب منها - من مواجهة الرأى بالرأى ، والنظرية بالنظرية . وليس للعلم حدود ينتهى عندها . كما أنه ليس بين المشتغلين بالعلم من تعتبر نظرياته - أو يعتبر رأيه - موضع عصمة أو محل تقديس .

مارست حريتى الأكاديمية فى كل ما كتبت . وما فرضت على نفسى قيودا غير قيود المنهج العلمى . وحين تعرضت لواقعا بالنقد اكتفيت بما يظهر الخطأ ، وابتعدت عما يسبب الازدراء . فاذا وجد قارئ غير ذلك فأرجو أن يكتب لى عما وجد . فالقارئ الواعى خير من يستطيع التقويم ، وخير من يستطيع أن يقدم الى الكاتب الصورة التى لا يعرفها هذا الكاتب عن نفسه . وقد يتمكن القارئ من أداء دوره هذا بدقة اذا تكشفت له أهداف الكاتب .

نحن نرمى - بتقديم هذا الكتاب للقراء - الى تحقيق غايات أربع : أن

يهمهم في نشر ثقافة تربوية مبنية على وعي ذكي بالأسس الفلسفية ، وأن يشير
من مشكلات النظام التعليمي ومن مشكلات السياسة التربوية ما يجذب اهتمام
الباحثين بدراساتها ، وأن يكون أحد المراجع التي يجد فيها صانعو السياسة
التربوية ما يساعدهم على تحديد معالم الطريق ، ثم أن يكون بعد ذلك أحد
مثيرات الفكر التربوي المتحرر والذي لم يتهاى له بعد سبيل الظهور .

في العالم العربي علماء من ذوى البصيرة التربوية الذين لم تنهأ لهم
الغروف كي يقدموا أفكارهم ونظرياتهم . ولا يهون من خطر هؤلاء - أو
يحد من قيمتهم - أن عددهم محدود . وكثيرا ما يكون سبب اختفاء هؤلاء
تقهقرهم - أو اقتناعهم بدور المتفرج - أمام ذوى النفوذ والجرأة من مدعى
الحكمة التربوية . ففي بلادنا من يفتى في شئون التربية وفي فلسفتها وهو
لا يدري من أمرها شيئا . وفي بلادنا أقوام عاصروا ظواهر تربوية لغترات
زمنية طويلة فحفظوها ووعتها ذاكرتهم ولكنهم لم يستطيعوا الاتصال بما وراء
هذه الظواهر . وهم يدعون أن لهم من الخبرة المتقنة ما يقيهم عن المعرفة
المتعمقة . ثم هم - حين تناح لهم الفرصة - يتصرفون دون ضابط . وقد
يبدلون جهدهم في ابعاد الذين يعرفون . وفي العالم العربي لفيف من الذين
قرأوا قليلا في عدة ميادين تربوية ثم أباحوا لنفسهم بعد ذلك أن يكتبوا بشيء
من الاندفاع في كل هذه الميادين . وقد ساعد هؤلاء أن عدد المتخصصين في
كل ميدان على حدة ضئيل أو محدود . ثم من مشكلاتنا في العالم العربي أن
بعض قوما يحسبون أن الذي يلي وظيفة يكون خيرا بكل ما يتصل بها .
وقد سرى ذلك الى أصحاب الوظائف أنفسهم فتجاهلوا العارفين ، وادعوا
لأنفسهم ما ليس لهم ، وتظاهروا بما لا يستطيعون .

وأنا - على الرغم من كل هذا الذي قدمته - من أكثر الناس تفاؤلا بمستقبلنا
التربوي ، ومن أكثرهم توقعا لنهضة عربية أصيلة في مجال التربية . فالبلاد
العربية تسرى فيها الآن يقظة تربوية تمثل في انتشال التقدير وعدم الرضا
بالواقع التعليمي . وفي البلاد العربية شعور سائد بالقلق تجاه ضعف نظمنا
ومؤسساتنا التربوية ، وتجاه تواضع مستوى إنتاجها . وفي البلاد العربية تطلع

الى الأخذ بأسباب الحضارة العلمية المعاصرة ، واهتمام بمعرفة ما يجرى فى بلاد العالم • وهى فى ذلك لا تقنع بدور المتفرج ولكنها تصر على دور الشريك ، وترى فى التربية وسيلتها لتحقيق ما تريد • قد يفسر البعض ما يجرى فى البلاد العربية حالياً على أنه انتشار للشعور بالنقص ، ولكنى أرى فيه خطوة موفقة نحو الكمال •

٢٨ من صفر ١٣٩٦

٢٨ من فبراير (سباط) ١٩٧٦

دكتور أحمد حسن عبيد

محتويات الكتاب

الصفحة

٤	هذه الكتاب
٩	الفصل الأول : النظام التعليمي : فلسفته ومشكلاته
٦١	الفصل الثاني : التعليم الإلزامي
٩٩	الفصل الثالث : التربية فيما قبل المدرسة الابتدائية
١٣٥	الفصل الرابع : التعليم الابتدائي
١٨٣	الفصل الخامس : التعليم الثانوي
٢٣١	الفصل السادس : التعليم العالي والجامعي
٢٧١	الفصل السابع : مهنة التعليم واعداد المعلمين
٣١٤	وبعد

الفصل الأول

النظام التعليمي: فلسفته ومشكلاته

النظام التعليمي : فلسفته ومشكلاته

١ - فلسفة التربية وفلسفة النظام التعليمي :

بين المواد التربوية المهنية ما صطلح على تسميته « فلسفة التربية » . وفلسفة التربية باعتبارها مادة دراسية مناهجها وموضوعاتها التي تاتر تأثرا كبيرا بالمفهوم السائد - على مستوى الجامعة أو على مستوى الدولة - لطبيعة فلسفة التربية : أي دراسة لأراء الفلاسفة التقليديين فيما يتصل بالتربية ؟ أي مجموعة من المبادئ التربوية التي يمكن للمربي أن يسترشد بها في الممارسات المهنية ؟ أي بحث عن أرض مشتركة بين التربية والفلسفة ؟ أي دراسة لمشكلات التربية تكون فيها المشكلة التربوية محورا نجمع له من مجالات العلم والمعرفة ونقدم من قضايا الفلسفة ما يساعد على الدراسة بشكل فيه إحاطة وعمق ؟ هذه اتجاهات أربعة ينبغي الأخذ بأي منها على تشكيل « فلسفة التربية » وتحديد محتواها . وهي عادة سبب تباين المحتوى وطريقة الغرض فيما يقع بين أيدينا من كتب تحت هذا العنوان . وقد نجد أن بلدا واحدا تعدد فيه طرق تناول هذه المادة لأن لكل جامعة اتجاهها الذي تأخذ نفسها به باعتبارها وحدة مستقلة تمارس حريتها الأكاديمية .

وقد يحدث أن تتلاقى موضوعات هذه المادة أو تشابه - وربما تتطابق - في عدد من الأقطار التي تختلف في مستويات الحضارى وفي نظمها وتنظيماتها السياسية . ويحدث ذلك عادة إذا كان النظام يسمح بانطلاق ذوى الفكر ، وإذا كان ذكاء ذوى السلطة يترف بحكمة ذوى الوعى ويهتم برأى العارفين . وفي الدول التي لا يسمح جوها بالانطلاق الفكرى نجد مادة « فلسفة التربية » - إن وجدت - تشق موضوعاتها وتحدد اتجاهها في ضوء الأيديولوجية أو نظرية الحكم المفروضة على الشعب . حيثئذ يكون على الدارسين تحصيل هذه المادة وعليهم أن يجعلوا من محتواها آراء لهم . ليس مهما عند السلطات في مثل هذه

الدولة أن يصل الدارس الى مستوى الاقتناع ، ولكن المهم عندها هو الأشياء والامتنال وعدم الخروج عن الخطوط المرسومة للفكر البشرى . ومن هنا نجد أن المعاهد والكليات التربوية لا تهتم باثراء مادة فلسفة التربية ، فيها بما يقدم فى معاهد وكليات الدول الاخرى ، وقد يهمها أن تحتول مؤسسات هذه الدول أكثر مما يهمها الالتقاء الفكرى بها أو التقارب منها . انها تريد معلمين من طرز وضع مقدما تهتميه .

... ويهمننا - نحن التربويين - أن نؤكد فى هذا السياق أن تشكيل عقول البشر على صورة واحدة أمر بعيد عن امكانات البشر . والذين يؤمنون بالإديان السماوية يجدون أنه لم يستطع رسول مؤيد بمعجزة من السماء أن يجمع الناس على دين واحد . ولم يستطع أى رسول أن يصيب عقل أتباعه فى قالب واحد . انهم عادة يؤمنون بتعاليم الدين ، ولكنهم يختلفون فى فهم نصوصه ، وينتهى أمرهم الى الانقسام فرقا ومذاهب . وهكذا يتضح لنا أن الذين يملكون على الشعوب نظريتهم فى الحكم دون اعطاء هذه الشعوب حق النظر فيها ، ثم يحاولون أن يحددوا مسارات تفكير الناس ويحكموا فيها لا يمكنهم - مهما استعملوا من الوسائل - أن يجعلوا من الناس نماذج متطابقة أو يجمعوهم على الإيمان برأى واحد . قد يستطيع هؤلاء الذين فرضوا وصاياهم وتسلطوا على الشعوب أن يجعلوا الشعوب تنقاد وتمثل لفترة قد تطول أحيانا ولكنهم لن يستطيعوا أن يجعلوا الناس مؤمنين بالنظام وبأهدافه . يفعل الناس ما يريد المتسلطون عن رغبة لا عن رغبة . ويستمر جو الأرهاط طالما كانت هناك ديكتاتورية . ولا ينتهى هذا الجو - مهما كانت سياسة النظام - الا بالقضاء على هذا النظام . وعادة - كما يؤكد التاريخ - تنهى الديكتاتوريات بشهيات قاسية .

وما يقدم فى مثل هذا الجو فى معاهد وكليات إعداد المعلمين - على أنه فلسفة تربوية - ليس فى واقع أكثر من تعليمات ألسيت عند تقديمها للقارئ . فربما فلسفة علمية أو فلسفية زائفة . وليس لأحد أن يخضع بما يقدم اليه للاختيار أو للنقد . بل ان هذا الجو عادة لا يسمح بظهور فيلسوف تربوية يستطيع أن يمارس حريته فى تقديم آرائه وأفكاره فى قضايا التربية . فيلسوف

التربية يكون آراءه ونظرياته في ضوء دراساته ، فهو عندما تواجهه مشكلة تربوية يحسها بحثا شاملا متعمقا يحلل فيه جوانب المشكلة ، ويسترشد بجميع فروع المعرفة في تحديد مساراته . ثم يقدم ما يصل اليه من نتائج سواء اتفقت مع ما وصل اليه غيره من الفلاسفة أم اختلفت ، وسواء كانت متطابقة أم متعارضة مع ما تريده السلطات . انه انسان لا يهمه فيما يصل اليه من نتائج غير تحرى الحقيقة بصرف النظر عما سيجده رأيه من تأييد أو مقاومة . وهذا اتجاه لا تسمح الديكتاتوريات عادة بنموه ، بل انها في الواقع لا تسمح بظهوره .

وأيا كان الأمر فان ما أوردها فيما سبق يتعلق بمحتوى « فلسفة التربية » التي نقدمها في صورة نظريات أو مادة أكاديمية . ولكننا نتناول أحيانا ما قد نسميه « فلسفة التربية العربية » أو « فلسفة التربية الفرنسية » أو نحو ذلك . ونحن حينئذ لا نقصد النظريات أو المحتوى الأكاديمي لمادة فلسفة التربية ، ولكننا نعى بذلك العوامل التي شكلت أهداف النظام التعليمي ، والأسس التي قام عليها ، والظروف التي شكلت محتواه وحددت ما يتصل به من تنظيمات واجراءات ادارية . وهذا الذي نعنيه هو ما يسمى « فلسفة النظام التعليمي » ،

اذن فلسفة النظام التعليمي أوسع بكثير من النظريات التربوية السائدة أو من الفلسفة التي قد يتبناها مجتمع ما أو تفرضها سلطة ما . فالنظام التعليمي لأي بلد يأخذ في اعتباره عوامل أربعة : طبيعة المجتمع ، التقاليد التربوية السائدة في هذا المجتمع ، وما تعرفه عن الطبيعة البشرية ، ثم ما تأخذ به من مفاهيم العملية التربوية . كل هذه جوانب تسترشد بها في وضع أهداف النظام وفي تقسيم مراحله ورسم تفرعاته . وعند تنظيم التعليم قد تكون هنالك ظروف تجعلنا تبني اجراءات يمتد الأخذ بها لفترات طويلة الى حد أن تأخذ شكل التقاليد ، ويصير التحول عنها أمرا صعبا . فبعض الدول العربية المنتجة للبتروول مثلا تشجع الطلاب على الالتحاق بمعاهد التعليم عن طريق منح مادية . وتصرف هذه المنح لهؤلاء الطلاب في هيئة مخصصات مالية شهرية . وقد ألب الناس في هذه الدول هذا الاجراء الى حد أنهم يعتبرونه حقا للطلاب بصرف النظر عن وسطه الاجتماعي أو ظروفه المادية . والذين على صلة بتاريخ التعليم الحديث

فى مصر يجدون أن معاهده عند انشائها (١٨٢٥) كانت تؤوى الطلاب وتزودهم بالطعام والكساء وتعطيهم مخصصات مالية شهرية . واستمر ذلك حتى صار بمثابة تقليد ، حتى ان الخروج عليه والغاء مجانية التعليم بعد الاحتلال البريطانى لمصر (١٨٨٢) كان اجراء انتقده الشعب والقادة . ومن الاجراءات التى اتخذت شكل التقليد ولا تزال تعكس على التعليم الجسامى فى مصر ما حدث فى العشرينيات من هذا القرن عند اعادة تنظيم جامعة القاهرة . فقد أصر أحد الأساتذة العلميين الذين تلقوا دراستهم العليا فى بريطانيا على أن تسمى درجة التخرج « البكالوريوس » . وأصر أحد الذين تلقوا دراستهم الأدبية فى فرنسا على أن تسمى درجة التخرج « الليسانس » . وكان الاثنان من القوة الى حد أن السلطات رأت أن خير طريق لحل الخلاف هو جعل الدراسات العلمية تنتهى بالبكالوريوس حتى ترضى الأستاذ العلمى ، وجعل الدراسات الأدبية تنتهى بالليسانس من أجل ارضاء أستاذ الآداب . واستمر ذلك حتى صار تقليدا بالنسبة لتسمية الدرجة الجامعية الأولى فى مصر ، فالتزمت به كل الجامعات التى أنشئت بعد جامعة القاهرة ، بل أخذت به الجامعات التى أنشأتها الدول العربية الأخرى مستعينة بالخبراء المصريين .

ويشير هذا الى أن النظام التعليمى - مع أننا عند وضع سياستنا فيه نلتزم بأسس ومبادئ متعارف عليها - يكون متقلا بظروف ومؤثرات متنوعة . وليس كافيا للباحث فى النظام التعليمى بلدا أن يلم بسمات هذا النظام أو يصف مظاهره ، ولكن عليه فوق ذلك أن يمتد بحثه الى ما وراء الظواهر الشاخصة كى يصل الى فهم دقيق لما يجده أو يشاهده . وإذا كانت الظروف النوعية الخاصة بكل بلد من شأنها أن تميز وأن تباعد النظم التعليمية فى البلاد المختلفة عن أن تتطابق فإن هناك عوامل أخرى تبقى شيئا من التقارب بين هذه النظم . فالقواعد والأسس العامة التى تمدنا بها الدراسات المتعلقة بالطبيعة البشرية ، والاتجاهات الحديثة فى التربية ، ثم مطالب الحضارة الانسانية المعاصرة أمور من شأنها أن تضعنا أمام ملامح عامة نجدها فى كل نظام تعليمى .

٢- الملامح العامة للنظام التعليمي :

هناك مجموعة من القضايا المألوفة في النظم التربوية الحديثة . وهذه القضايا لا ترتبط بحدود مكانية أو زمانية . ثم هي تمثل حقائق يعتبر الالام بها من الأوليات بالنسبة للمشتغلين ببناء السياسة التربوية على المستوى القومي .
وستقدمها فيما يلي وفقا للترتيب الذي يقتضيه السياق ، وهي جميعها على مستوى واحد من الأهمية بالنسبة للنظام التربوي :

①- يكون هناك « نظام تربوي » حين توجد حلقات أو مراحل تعليمية تربطها علاقات واضحة . وحيث ان الأفراد يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فانه من المنطقي أن تتوقع اختلافا في نوعية التعليم المناسب لهم ، وفي المدة التي يمكن أن يقضوها فيه . أي أن النظام التعليمي يستجيب للامكانات والمواهب البشرية المختلفة ، وهو يحمل عدة تفرعات تختلف في طولها وفي محتواها .

②- وينطلق النظام التعليمي الحديث بجميع تفرعاته من بداية واحدة ، فهو يبدأ باستيعاب جمع الناشئين ووضعهم تحت ظروف موحدة لعدة سنوات يحدث بعدها التفرع . وتختلف الدول ذات النظم المتطورة في طول فترة الاستيعاب الشامل وعدد السنوات التي يستغرقها . ومن نماذج التفرع بعد فترة قصيرة ما يحدث في ألمانيا الاتحادية من انتقاء بعض التلاميذ الذين أكملوا الصف الرابع الابتدائي - أي حوالي سن العاشرة - كي يتابعوا الدراسة في المدرسة الثانوية الأكاديمية . وأطول من ذلك قليلا ما يحدث في انكلترا من انتقاء وتفرع بعد اكمال المرحلة الابتدائية ، أي حوالي الحادية عشرة من العمر . ثم أكثر من ذلك امتدادا ما يحدث في الاتحاد السوفيتي من جعل فترة الاستيعاب الشامل للتلاميذ ممتدة حتى نهاية المرحلة المتوسطة ، أي حوالي سن الخامسة عشرة . وهكذا يختلف سمك القاعدة الموحدة أو الجذع المشترك للنظام التعليمي في بعض الدول .

③- والمفروض في مدخل النظام التعليمي - وهو الصف الأول الابتدائي - أن يكون من السعة بحيث يستوعب كل الأطفال العاديين الذين يبلغون سن

الاتفاق بالمدرسة • والمفروض كذلك أن يكون هناك حد أدنى من السنوات التي يقضيها الناشئ في التعليم اجباريا قبل خروجه لمترك الحياة • وقد حدث اتفاق عالمي على أن هذا حق من حقوق الانسان (١) ، ولكن الواقع لم يساعد معظم دول العالم على أن تفي بهذا الحق • فقلة من الدول الصناعية الفنية هي التي استطاعت أن تبني قاعدة للنظام التعليمي تستوعب جميع الأطفال الذين يبلغون سن المدرسة • وهذه الدول الفنية تختلف فيما بينها من حيث طول الفترة التي ينبغي أن يقضيها الناشئ اجباريا في معاهد التعليم : ففي بريطانيا تمتد فترة الالتزام من الخامسة حتى السادسة عشرة من العمر ، وفي الاتحاد السوفيتي تمتد من السابعة حتى السابعة عشرة ، وفي السويد من السابعة حتى السادسة عشرة ، ثم في الدانيمارك من السابعة حتى الرابعة عشرة • ومعنى ذلك أن الدول الفنية لا تلتزم بنموذج أو بمستوى موحد ، ولكنها تصرف وفقا لظروفها ، وتصورها لنوع التعليم الذي يمثل الحد الأدنى الواجب توفره لكل مواطن •

والامكانات اللازمة لبناء قاعدة قوية من تعليم الجماهير على هذا النحو لم تتوفر لمعظم دول العالم ، ومن بينها دول لا تزال تكدرج من أجل توفير الضروريات البسيطة • والواقع أن معظم دول العالم قد اكتفت برفع شعار الالتزام والالتزام بتعليم الناشئين لأنها بحكم امكانياتها المحدودة لا تستطيع أكثر من ذلك • وبعض هذه الدول - كما هو الحال في الهند وفي مصر - يخرج علينا من وقت إلى آخر بخطة متفائلة لتعميم التعليم في فترة معينة ، ولكنه يعود ويعود ليعملها مرة بعد مرة بشكل يدل على أن أدوات التحكم في الموقف ليست متوفرة بين يديه • ونحن لسنا من المتفائلين في أن مشكلة تعميم التعليم ستحل على المستوى العالمي في عشرات محدودة من السنين • ومع كل هذا لا يمكننا أن ننكر الجهود

(١) تنص الفقرة الأولى من المادة السادسة والعشرين الواردة بالاعلان العالمي لحقوق الانسان (١٩٤٨/١٢/١٠) على أنه • لكل شخص الحق في التعلم ، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى الأساسية على الأقل بالمجان ، وأن يكون التعليم الأولي إلزاميا ، وينبغي أن يععم التعليم الفني وللهني ، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة •

التي تبذلها الدول المختلفة في مجال نشر التعليم . فالذي ينظر الى الاحصاءات التربوية يجد نموا مطردا وتوسعا سريعا في المؤسسات التربوية ، كما يجد اهتماما خاصا مركزا حول المرحلة التي تصورها هذه الدول مرحلة جامعية .

(٤) - وقمة النظام التعليمي المتمثلة في التعليم الجامعي والمعاهد العليا محدودة ضيقة بالنسبة للنظام ككل . وتتفاوت الدول فيما بينها من حيث مدى اتساع الفرص أمام الشباب في التعليم الجامعي . ولكن الذي نريد أن نوكدّه هو أنه لم تستطع أى دولة في العالم أن تستوعب في التعليم الجامعي كل الصالحين له من الراغبين فيه . ويكفي دليلا على ذلك أنه مهما بلغت الدولة من توسع في التعليم الجامعي فانها لن تستطيع أن تصل في ذلك الى قبول كل من يتقدم له ممن تتوفر فيه المؤهلات المطلوبة ، كما أنه لم يحدث أن وصلت دولة في التوسع الى الحد الذي يمكنها أن تدعى عنده أنها لم تعد تجد مزيدا من القادرين على متابعة التعليم العالي . وتسلك الدول المتقدمة عادة مسلك الحذر في التوسع بالجامعات لأمر تتصل بمستوى الجامعات نفسها وبمدي حاجة الدولة الى خريجها .

وإذا أردنا أن نوضح مسلك الحذر أو القلق بأسس للتوسع في التعليم الجامعي فإن من أحسن الأمثلة التي يمكن أن تقدم في هذا الاتجاه ما يتصل بسياسة التعليم الجامعي حاليا في ألمانيا الاتحادية : في ألمانيا الاتحادية تقوم علاقة قوية بين محتوى مجالات التخصص من ناحية و متطلبات المهنة التي يمارسها المتخصصون في الحياة العملية من ناحية أخرى . وقد حدث توسع مطرد في القبول بالتعليم الجامعي والمعاهد العليا بشكل سريع وملحوظ (٧) . وتجهز

(٢) بلغ عدد الطلاب الجدد الذين قبلوا للدراسة بالكلية الجامعية وحدها ٢٤م٥٠ في عام ١٩٥٠ - ١٩٥١ ، ووصل عدد المقبولين من الطلاب الجدد في هذه الكليات الى ٤٣٦٠٩ في عام ١٩٦٠ - ١٩٦١ ، ثم قفز هذا العدد الى ٥٥١١٩ في عام ١٩٦٦ - ١٩٦٧ أما تعداد سكان ألمانيا الاتحادية فقصده كان ٥٩٩٤٨م٠٠ نسمة عام ١٩٦٧ .

أواخر الستينيات من هذا القرن لوحظ أن هناك نقصاً في الخريجين في الدراسات العلمية والمجالات الهندسية ، بينما الأقبال متزايد على مهنيين أخرى مثل الدراسات الاجتماعية . ولم يستطع المخططون التربويون في الحكومة الألمانية أن يتدخلوا بشكل فعال للانحراف باتجاهات التخصص الى المجرى الذي يتلاءم مع صالح الاقتصادى القومى . وكان من بين أسباب ذلك اعتقادهم أن قيام التوسع فى الجامعات على أساس من مطالب الاقتصاد القومى وحده أمر لا يتناسب مع وظيفة الجامعات . فالجامعات تتجه الى ضمان حزمة العلم والبحث وإفساح المجال أمام الدارسين ليختاروا المعاهد التى يريدون الالتحاق بها . ولكن هناك مشكلة معقدة واجهت المسؤولين الألمان ، وهى مشكلة الأعداد الضخمة التى تقدم للجامعات سنوياً والتي لوأ تحت لها الفرصة بدون قيود لتخطت حدود القدرة الفعلية لهذه الجامعات . والذي يعقد هذه المشكلة أن المادة الثانية عشرة من الدستور - أو من القانون الأساسى للدولة الاتحادية كما يسمى - يضمن لكل من يحمل شهادة اتمام الدراسة الثانوية الأكاديمية «Abitur» أن يتابع تعليمه - اذا شاء - فى أى مؤسسة من المؤسسات التربوية للدولة دون عوائق أو قيود . وعلى الرغم من هذا النص استطاعت الجامعات أن تجد وسيلة للتدخل دون أن يتعارض تدخلها مع روح الدستور . فإذا كانت لا تستطيع رفض قبول من يحملون شهادة اتمام الدراسة الثانوية فإنها تستطيع أن تؤجل القبول ريثما يتم تدبير الأماكن اللازمة . وفعلًا أخذت الجامعات تؤجل قبول الكثيرين من المتقدمين لها الى ما بعد العام الذى تقدموا فيه . ولقد حدث مثلاً فى عام ١٩٦٩ أن شمل تحديد القبول وتأجيل بعض المتقدمين كل الجامعات الألمانية مع تفاوت بينها فى بعض مجالات التحديد ومداه (٣) . وهكذا نجد أنه على الرغم من أن ألمانيا الاتحادية لا تظهر فيها مشكلة تعطل حاد بين خريجي الجامعات لجات الجامعات الى تحديد القبول بها حرصاً على مستواها ومراعاة لامكاناتها .

⑤- وإذا كنا قد أشرنا الى أن قاعدة النظام التعليمى تبدأ بمدخل ينبغي أن يكون مفتوحاً للجميع ، وإلى أن قمته تضيق بحيث لا تتسع لكل المؤهلين لها

(3) Barbara B. Burn, *Higher Education in Nine Countries*. (New York, 1976) pp. 165 ff.

فإن بين القاعدة والقمة دروبا وتفرعات تختلف من حيث مجالاتها ومحتواها ، وتختلف كذلك من حيث قدرتها على استيعاب جماهير طلابية ، ثم تختلف من حيث نوعية فرص العمل المتاحة لخريجي كل منها ومستويات هذه الفرص . والتوزيعات - أو التفرعات التربوية - الموجودة بين قاعدة النظام التعليمي وقمته تختلف من دولة الى أخرى ، وقد تكون الاختلافات في ذلك بين الدول جوهريّة مرتبطة بحاجات نوعية خاصة بكل مجتمع . ولكننا - أيا كانت الاختلافات في النظام التعليمي - نجد أن معظم النظم التعليمية يحتوى على مراحل ابتدائية وثانوية وعالية . كما نجد أن الكثير من هذه النظم قد تطور تطورا تضع من ثنايه مراحل تربوية ست : ما قبل المدرسة الابتدائية ، والمرحلة الابتدائية ، والمرحلة المتوسطة أو القسم الأول من المرحلة الثانوية ، فالمرحلة الثانوية المتقدمة أو القسم الثاني من المرحلة الثانوية ، ثم الجامعات والمعاهد العليا ، وبعد ذلك الدراسات العليا للخريجين .

٦- وهناك مفاهيم دراجة عامة لوظائف المراحل التعليمية المختلفة . فنحن حين نتفانى عن الطابع القومى وعن الأهداف التربوية النوعية لكل دولة يمكننا أن ننظر نظرة تميمية الى الجانب الوظيفى للمراحل التعليمية : فالمرحلة الابتدائية وظيفتها الامداد بالحد الأدنى الضرورى من القراءة والكتابة والحساب والتربية العامة . والمرحلة الثانوية تعد ذوى الكفاءة المتوسطة لمزاولة الأعمال والوظائف الصغيرة ، وتهى ذوى الاستعدادات المناسبة من التلاميذ لمتابعة التعليم فى المعاهد العليا والجامعات . أما التعليم الجامعى فمفروض فيه تخريج المهنيين ، والباحثين ، والقادة فى ميادين المعرفة والثقافة . على أن تلك التميميات وهذه التسمية الموحدة لا تعنى تساوى فى مستويات العاملين أو فى الكفاءة الانتاجية للمؤسسات التربوية ذات الرتبة الواحدة فى مختلف الدول . قد يكون التفاوت بين الدول الكبرى الصناعية فى هذه بيسطا أو غير ظاهرا . ولكن الفرق فى المستويات وفى المحتويات بين الدول المتقدمة والدول النامية واضح بل ضخما . والذين يصلون اتصالا فعليا بواقع ما يجرى فى الدول المتقدمة ثم يقارنونه بواقع ما يجرى فى الدول النامية يصابون بالحسرة أو بما يشبه خيبة الأمل .

تشبهت الدول المتخلفة بالدول المتقدمة ، واقتبست من نظم التعليم المتطورة دون تعمق في فهم طبيعة النظام ومتطلباته ، ودون اختبار مدى ملاءمة ظروف الدول النامية له . وإذا كان للنظام المقتبس في بلده الأصلي فلسفته التي توجهه ، وله أيضا حاجات يسدها في هذا البلد فإن البلد النامي كثيرا ما يفتل ذلك . لكل مرحلة تعليمية متطلباتها من هيئة التدريس والمباني والمعامل والمختبرات وما الى ذلك مما هو أساسى لرفع مستوى كفاءة النظام ولكن معظم الدول النامية تتواضع في معظم هذه الجوانب لمبررات تتصل غالبا بإمكانات هذه الدول . والحقيقة أن انتاج النظام التعليمي في معظم الدول النامية ضعيف . وكثيرا ما يشعر ذوو السلطة فيها بفشل سياستهم التربوية في استثمار مواهب المعلمين وإمكاناتهم . ثم كثيرا ما يشعر المواطنون شعورا عاما بأن النظام التعليمي القائم فيه نواحي قصور أو يحتاج لنوع من البحث . ويزداد الشعور بالحرج في هذه البلاد حين يكون هناك احساس بضعف المسحة القومية للنظام التعليمي .

٣- قومية النظام التعليمي :

عندما يحاول المشتغلون بفلسفة النظام التعليمي - أو بالسياسية التربوية - أن يقوموا بتخطيط سياسة التعليم أو بإعادة تخطيطها يأخذون في اعتبارهم عوامل معينة ، بعضها نوعي يتصل بالمجتمع نفسه ، وبعضها عام يتصل بالمعرفة الانسانية ومكتشفات العلم المتصلة بطبيعة المتعلم وبطبيعة الميدان . ثم يضمون الأهداف التربوية بالطريقة المتواضع عليها بينهم في ضوء ذلك . ولكن العوامل النوعية الخاصة بالمجتمع - وهي العوامل المتصلة بتراث الماضي وضغوط الحاضر وصورة المستقبل - تكتسب أهمية خاصة في اضافة طابع القومية على النظام التعليمي . انها عوامل أو قضايا تشتق منها أهداف تربوية متعددة ومتشعبة . والوصول الى النظام التربوي المناسب لهذه الأهداف يعتبر مشكلة أساسية في مختلف المجتمعات الحديثة .

اننا فيما يتصل بدور التراث الثقافي في اضافة طابع القومية على النظام التعليمي نقرر أن التربية قضية اجتماعية . والمدرسة هي إحدى وسائل المجتمع لقفل العادات والتقاليد والاتجاهات والضوابط السلوكية ، وكذلك لنقل الأدب والفنون

والمثل والأفكار وما إلى ذلك مما تواضعا على تسميته بالتراث الثقافي • ومواد التراث الثقافي هذه مواد تصنيعية تؤخذ في الاعتبار عند وضع فلسفة أو تنظيم لجانب من جوانب الحياة مثل التربية • وليس معنى ذلك - بالنسبة لمحيط التربية على الأفل - أن نكون سلبين إزاء عناصر التراث الثقافي فنتقبلها تقبلا أعمى • فالعقل البشرى ينطلق ويختبر ويكتشف ، ثم يعيد تفسير كبير من الظواهر وكثير من القيم • وبعض ما يصل إليه العقل البشرى قد يلقي نوعا من القبول الاجماعى ، ولكن بعضا منه يثير الجدل لفترات قد تستمر أجيالا •

وحين يظهر الجدل حول بعض جوانب الثقافة فإن هذا عادة يشير الى وجود حركة فى الحياة الثقافية ، وهذه الحركة تكون فى العادة مصحوبة بتطور فى نظرتنا أو نظرياتنا التربوية • فمشكلات الثقافة حين يدور حولها الجدل تشط أفراد المجتمع ثقافيا ، كما أنها تجدد حياة موادنا التربوية • ومهما يكن من أمر فإن التراث الثقافي الذى تشغل التربية نفسها فى مجتمع ما ينقله أو بتطويره أو بمرض الجدل الدائر حوله سيضفى عليها طابعا يختلف عن الطابع الذى تشغل به التربية نفسها فى مجتمع آخر ، وهذا الطابع الثقافى النوعى يمثل احدى سمات قومية التعليم فى المجتمع •

وحين نهمل عنصرا من عناصر الثقافة أولا نعطيه حقه من العناية ينعكس على مسحة النظام التعليمى ، بل وتكون لذلك آثار سيئة بين خريجي هذا النظام • وتكون هزة النظام القومى قوية اذا كان هذا المنصر قويا ، فنحن مثلا فى البلاد العربية - وهى البلاد التى ظهرت فيها كل الديانات السماوية - لم نهتم اهتماما وافيا بالتربية الدينية • وكل ما تقدمه من عناصرها فى مآهد التعليم العام تصوص وتنف متآثرة لا تعطى فكرة متكاملة تتصل بجوهر الدين ، ولا تفيد فى تكوين مرجع يسترشد به المتعلم • وبذلك نكون قد أهملنا جانباً كبيراً من طهارتنا الثقافية كان يمكن أن يكون منطلقاً لتطوير المجتمع على أسس لها من الأصالة والرسوخ ما تقاوم به التيارات التى تسير فى اتجاه مضاد لثقافة المجتمع وقوميته • ان فى التراث الدينى وما يتصل به من فكر أدى الى تكوين مذاهب وفرق دينية ، وفيما كتبه المفكرون من زاوية الدين مما يتصل بالسلوك والعلاقات

الإنسانية والتنظيمات الاجتماعية ، ثم فيما يمكن أن يتج عن الفهم المتطور لطبيعة الدين وما الى ذلك مادة تفيد الناشئين فى التعمق فى نواح لها جذورها فى أنفسهم ، ولها أهميتها فى تقوية الرابطة الاجتماعية .

وإذا كان الدين مشتركا بين أكثر من دولة فإن هذا يقودنا الى الالتفات بصورة عامة الى العناصر المشتركة من التراث الثقافى . قد تكون هناك عناصر من التراث الثقافى - التى تنعكس على التربية فى مجتمع ما - متطابقة أو متشابهة مع العناصر الثقافية التى تنعكس على التربية فى مجتمع آخر . وبقدر كثرة العناصر المتطابقة أو المتقاربة يحدث نوع من الالتقاء بين المجتمعات ، كما يحدث نوع من التشابه بين مؤسساتها ، ومنها المؤسسات التربوية . وقد وجدنا فى العالم العربى بلادا تستعمل فى مدارسها كتباً وضمت للتلاميذ بلاد عربية أخرى دون أن تحدث مزة أو اضطراب ثقافى . فوحدة اللغة ، والاتجاهات الروحية ، والالتفاتات التاريخية ، وطريقة الحياة ، والقضايا والمشكلات المشتركة من الأمور التى زادت الالتحام بين الشعوب فى هذه الدول ، وجعلتها - على اختلاف أصولها ونظمها ومواقفها - وكأنها فعلا قد تذاوت أو التحمت ثقافيا فيما بينها . وشاهد ذلك أننا - على الرغم من وجود حدود فاصلة بين هذه البلاد ، وعلى الرغم مما يوجد أحيانا من قيود على التحرك من بلد عربى الى آخر - يمكننا أن نطلق على سكان هذه البلاد « الأمة العربية » .

وإذا كان هناك عنصر ثقافى تميز به دولة ما دون سائر الدول ، وانعكس هذا العنصر على التربية فى هذه الدولة فإن ذلك يؤدى الى تقوية الطابع القومى ، ويزيد من تمييز النظام التعليمى فى هذه الدولة ، بل قد يعزله عن غيره . ومن الأمثلة البسيطة لذلك اللغة الايرانية واللغة اليابانية ، فهما يشتران من عوامل التمييز القوية بالنسبة للتربية فى ايران واليابان ، وهما يسهمان فى اضافة طابع قومى قوى على التربية فى كل من البلدين . فاللغتان ليست من اللغات المشتركة بين عدة دول . وانفراد الدولة بلغة خاصة بها يجعل لهذه اللغة من قوة الأثر فى اضافة الطابع القومى ما لا تجعله اللغة المشتركة .

ثم على المستوى القومي أيضا تهتم الدولة بصقوط الحاضر وصورة المستقبل .
فالمبادئ التي تتبناها الدولة وتسترشد بها في تشكيل النظام التعليمي أو في تشكيل
برامجه ، وحاجات الاقتصاد الوطني في ميادين العمل والانتاج ، وحاجات التغير
الاجتماعي ونحو ذلك أمور تؤدي الاستجابة لها الى اعطاء ملامح مميزة للنظام القومي
للتعليم . والدولة في ذلك تسترشد بمبادئ ومثل تجعل محتوى التعليم يتجه
الى تحقيق متطلبات وصفات معينة في المعلمين ، أى أن اتجاه التعليم يكون ذا
مسحة ايجابية . ولكن نوضح ذلك نين أنه بالنسبة مثلا لأعداد شخص بضطلع
بدور ايجابي في تثقيف ذاته في هذه الحياة السريعة التغير نجد أن بين ما نلتزم
به في تحقيق ذلك أمرين (الأول) أن نهيء له - على الأقل - مستوى مناسباً
من التعليم يساعده على تحصيل مستوى التثقيف الكافي لتحقيق الاستقلال في
البحث عن المعرفة وفي تثقيف الذات . والأمر (الثاني) أن تتجه بالتعليم اتجاهها
بحمله يكشف قيمة المعرفة في بناء شخصته وفي مساعدته على مزيد من
التكيف للحياة . معنى ذلك أننا نعتمد أساساً في تحقيق هدفنا المتصل بأن يكون
المعلم ايجابياً في تثقيف ذاته على جعله يشعر بقيمة هذا الاتجاه وبفائدته لاعلى
بيان ضرر نقيضه . أى أننا في المحيط التربوي نطلق عادة مما نرغب فيه
ونريد الوصول اليه ، لا مما نرغب عنه ونريد الوفاة منه . ولكن الظروف أحيانا
قد تلجئنا الى الاهتمام الصريح بما نريد الابتعاد عنه أو وقاية أنفسنا منه .
هناك مثلا دول ذات امكانيات دفاعية محدودة . وهذه الدول قد تجد نفسها -
بسبب وضعها الجغرافي أو بسبب ثرواتها الطبيعية - مهددة بالغزو أو بالتدخل
الأجنبي في شئونها . وربما تكون هذه الدول قد عانت فعلا من النفوذ الأجنبي
في بعض فترات تاريخها . لذا ترى - في ضوء مخاوفها - أن تجعل الناشئين على
احساس تام بهذه المخاوف . ومن ثم لا تقتصر في تربيتهم الوطنية على تنمية
الشعور بقيمة الحرية وأهمية الاستقلال والاعتزاز بالسيادة ، ولكنها تتجه فوق
ذلك الى إثارة وعيهم بالمخاوف والأخطار المحيطة بهم . وقد يكون من وسائلها
في ذلك تخصيص بعض الوحدات الدراسية - في ثلثها بعض المواد المقررة -
ليبان أخطار الاستعمار ، ومطامع بعض الدول في الأرض التي يتسمى اليها
التعلم . وقد ترى السلطات ضرورة ادخال بعض المواد العسكرية بصفة جادة

فى صلب المنهج الدراسى بقصد اعداد المواطن الجندى • ونحن حين نتجه مثل هذا الاتجاه ينبغى أن نستعين فى رسم خطتنا له بذوى الكفاءة العالية فى النظريات التربوية وفى تطبيقاتها حتى تتلافى ما قد يحدث من أمور لا نقصد اليها مثل قربة الشعور بالنقص واحترار الذات •

واذا كنا فى هذا السياق قد اشرنا الى عبارة المبادئ التى تتبناها الدولة فاننا ينبغى أن نمرق بين نوعين من هذه المبادئ : النوع الأول مبادئ ذات طبيعة عامة قد يختلف التعبير عنها فى عدة دول ولكنها قد تتلاقى فى نتيجة واحدة بالنسبة لميدان التربية : فالمعادلة الاجتماعية (٤) ، وتكافؤ الفرص التربوية (٥) ، ووحدة الفرص الهئية ، (٦) أو تبني الاتجاهات التربوية الديمقراطية بوجه عام عبارات لها انعكاساتها على حق الناشئين فى المؤسسات التعليمية ، وهى تلقى على الدولة التزامات فيما يتصل بالكم والانساع وفيما يتصل بتنوعات الدراسة ووفرعاتها ولا توجد دولة استطاعت أن تصل الى حد الكمال فى تطبيق هذه المبادئ العامة • وما يزال طلب التربية والاقبال عليها فى أى مجتمع أكبر من الفرص المتاحة فيه • ولكن مشكلات الدول النامية التى تتبنى مثل هذه المبادئ وتعجز عن الاستجابة بشكل مقبول لمتطلباتها تكون أكثر تعقيدا • ومهما يكن من أمر فإن هذا النوع من المبادئ ذو طبيعة عامة ، وتطبيقاته التربوية لا تساعد كثيرا على اعضاء طابع قومى خاص •

أما النوع الثانى من المبادئ فهو صلة وثيقة بالضغوط النوعية لحاضر الدولة وبصورة المستقبل المميز بالنسبة لها • وقد يكون أوضح مجال يظهر فيه ذلك هو الدول التى تبنت أيديولوجيات تسلطية واضحة المعالم • فالصين الشيوعية مثلا قد طورت برامج الدراسة ومحتوى النشاط المدرسى بما يتلاءم مع ظروفها ومع المستقبل الذى تسعى اليه • ونتيجة لذلك اكسب نظام التعليم فيها بسمة

-
- (4) Social justice.
 - (5) Equality of educational opportunity.
 - (6) Egalitarianism.

قومية - أو بمسحة صينية - زادت في تميزه عن غيره من النظم . فدراسة اللغة الصينية للمرحلة الابتدائية - على سبيل المثال - تم في كتب ذات طابع سياسى قوى يبدو في اختيار الموضوعات وفي طريقة تقديمها . فكتاب اللغة الذى كان يستعمل بالصف الرابع الابتدائى في الفصل الدراسى الأول عام ١٩٥٧ - وهو كتاب تم طبعه قبل النزاع الصينى الروسى - كان يحتوى على أربعين درساً تعكس اهتماماً رئيساً بنواح أربع : بطولة ماوسى تونج ، وحب الصين وتمجيد جيش التحرير ، والاتجاه نحو مجاملة الروس ، ثم جذب انتباه التلاميذ الى ميادين العلم والانتاج (٧) . أى أن مادة القراءة في دروس اللغة الصينية مادة موجهة ، احتيرت موضوعاتها في ضوء أهداف معينة .

والصينيون بحكم أيديولوجيتهم يتجهون الى احترام العمل اليدوى والعمال . واحدى وسائلهم لبث هذا الاحترام الممارسة الفعلية التى تجعل الفرد يشعر بقيمة الانتاج والعاملين فيه . ومن هنا نجد اهتمامهم بالربط بين التربية والانتاج بطريقة تؤدى الى تقوية طابعها القومى . فالعلاقة بين المدارس من ناحية والزراع والمصانع من ناحية أخرى علاقة قوية . وتلاميذ المدارس الابتدائية وما بعدها يشتغلون بالأعمال المنتجة كجزء من تربيتهم . واذا أردنا أن نعرف الأعمال التى يقوم بها تلاميذ المدارس الابتدائية عادة فالتا يمكننا أن نقدم النماذج الآتية لبعض ما يفعله تلاميذ المدن :

(أ) تنظيف الحدائق العامة والطرق والدور الحكومية ، وكذلك تنظيف المدارس والمناطق التى تحيط بها . وتفيد بعض التقارير أن مجموعة من أطفال المرحلة الابتدائية قد اتفقوا مع احدى دور الخيالة على الاسهام فى تنظيفها فى أوقات معينة من كل أسبوع . فكانوا يذهبون عادة فى هذه الأوقات ومعهم أدوات التنظيف ، وكانوا يعملون بشئ من الدقة والنظام لدرجة أن دار الخيالة اعترفت بأن عملهم كان أدق من عمل الكبار ، وعللت ذلك بأن أجسامهم

(7) Chiu --- Sam Tsung, *Society, Schools and Progress in China*,
(Oxford, 1968) pp. 167 — 168.

الصغيرة كانت تساعدهم على الدخول تحت المقاعد لتنظيفها • وكثيرا ما كوفيء هؤلاء الأطفال بأن سمح لهم بمشاهدة العرض مجانا •

(ب) هناك أطفال - بدلا من مثل هذا العمل - يترددون على بعض المصانع مرتين أو ثلاثا بعد الظهر متطوعين لممارسة بعض الأعمال الانتاجية • فبعضهم مثلا يذهب الى محلات انتاج لعب الأطفال لمساعدوا في تجميع أجزائها أو في تحشية الدمي ، أو في رصها بالصناديق • وبعضهم يذهب الى مصانع الأغذية والفواكه المحفوظة لمساعد في استخراج البذور والنوى ، أو في اعداد أكياسها ، أو في تغليف الحلوى والفاكهة •

(ج) وبعض من الأطفال يذهبون عندما تشتد حرارة الجو الى محطات الحافلة والترام ليقدموا ماء الشرب للسائقين والحياة ، وهؤلاء الأطفال يأخذون معهم الماء والأكواب كما يأخذون مناشف ومجولا مطهرا ليتمكنوا من تطهير الأكواب وحفظها نظيفة • وكثيرا ما يكتب السائقون والحياة خطابات يشكرون فيها هؤلاء الأطفال ، ويمتدحون روحهم الطيبة •

(د) وعندما تكون هناك مشروعات أو حملات توعية اجتماعية يفكر هؤلاء الصغار في الاسهام فيها ببرنامج مناسب لهم • فإذا كانت هناك مثلا حملة توعية صحية فإن جماعات منهم تذهب الى محطات وسائل النقل ونواصي الطرق رافعين أعلامهم وهم ينشدون بعض الأناشيد ، ويلقون بعض الأحاديث المناسبة ، ويرددون صيحات مثل « لا تبصقوا في الشوارع » ، بل انهم أحيانا يقدمون الورق الى من يفعل ذلك ، ويطالبونه بأن يمسح بهتة من الرصيف ثم يضع الورق في حوض به مطهر يحملونه معهم •

هذه نماذج مما يمارسه الصغار • وكل تلميذ من هؤلاء يحمل سجلا يدون فيه نشاطه الدراسي ونشاطه في ميادين العمل • فالطفل اذا فرغ من عمله الأسبوعي في أحد المصانع مثلا سجل العامل المشرف عليه تقريراً عن عمله ، وعما أنجزه منه • وهناك مراجعة لهذه السجلات من رفاق الطفل ومن المدرسين ومن الآباء ويظهر أن الأطفال يستمتعون بالاسهام في هذه النشاط الاجتماعية

المفيدة . وهم نتيجة لذلك - متفقون لما يجري حولهم في دنيا الواقع ، كما أنهم ذوو اتجاهات ايجابية نحو كل من الدراسة والعمل . لقد كان من آثار هذا التنظيم أن نجح الصينيون فيما أرادوه من تحطيم الحواجز التي كانت قائمة بين التربة وميادين الزراعة والصناعة . وبالإضافة الى ما يستفيدة الأطفال من خبرات عن طريق العمل في ميادين الحياة الحقيقية نجدهم يشيئون نشأة فيها استقلال ، ويسرفون كيف يتفاوضون مع المؤسسات المختلفة وكيف يدبرون شؤونهم (٨) .

على أننا ينبغي أن نشير الى أن ما يمارسه كبار التلاميذ في الصين الشيوعية من أعمال قد يبدو فيه طابع التعقيد والاتصال بالجانب الانتاجي على مستوى تخصصي . فالمدرسة الثانوية قد يكون ملحقا بها عدد من المصانع الصغيرة يقوم بالعمل في كل منها تلاميذ أحد الصفوف لمدة شهر ثم ينصرفون ليحل محلهم تلاميذ صف آخر . وبعض هذه المصانع قد يكون متخصصا في نوع من الانتاج ، مثل انتاج قطع لوسائل النقل ، أو تركيب ترازسستور ، أو انتاج بعض اللوحات الالكترونية أو ما الى ذلك . وفي هذه المصانع تكون هناك جودة واتقان في العمل ، ومراجعة دقيقة للانتاج . وليس من الضروري أن يكون المدرس المشرف على المصنع فنيا متخصصا ، فالمدرس العادي يمكنه القيام بهذا العبء بعد التدريب على الأدوات والأساليب المناسبة (٩) . وهكذا نجد الصينيين قد استجابوا لحاجاتهم أو حددوا سبيل الوصول الى الهدف بطريقة حكيمة تسم بوضوح الرؤية ولا تتجاوز حدود الامكانيات المتاحة .

وهناك أشياء أخرى تميز طابع التعليم في الصين . كما أن هناك دولا شرقية وغربية أخرى يمكن أن نقدم الكثير من ملامح النظام القومي للتعليم فيها . وبهنا في هذا السياق أن نؤكد مرة أخرى أنه كلما ارتبط التعليم بفلسفة اجتماعية واضحة أو ارتبط بظروف المجتمع الطليعية وبحاجاته النوعية استطنا أن نلمح فيه طابعا قويا . ولكن كثيرا من الدول تفقد هذا الارتباط المحكم ، ومن ثم تبدو الملامح القومية هزيلة أو ضئيلة . وهذا

(٨) Ibid., pp. 170 — 176.

(٩) Klaus Mehnert, China Today, (London, 1972), p. 100.

ما يحدث أيضا عندما ننظر الى ملامح النظام التعليمي في البلاد العربية ،
والحقيقة أن الأمر في البلاد العربية ليس صعبا حتى يمكن التسامح في هذا
التقصير . الأمر لا يحتاج الى أكثر من جماعة من القادرين على تحليل
الثقافة ، وعلى تفهم الحاجات الاجتماعية والاقتصادية ، ومعرفة التطلعات
السياسية ، ثم معرفة الطريقة التي يحددونها بها معالم الفلسفة التربوية أو
ينبئون بها نوعا من الأهداف التي يمكن تحليلها وتحديد الطريق الموصل إليها .
هذه الجماعة موجودة في الدول العربية ولو أن عددها محدود للغاية . ولكن
يظهر أن ازدحام الطريق أمام القلة من المتخصصين القادرين على البحث
بالبؤة الذين لا يعرفون جوهر المشكلة قيد حركة هؤلاء المتخصصين حتى
كاد يشلها : فلنبحث عن الذين يمكن أن ينو فلسفتنا التربوية ، ويحددوا أهدافنا
لكي نضمهم أمام مسئولياتهم ، ونمكثهم من أداء واجبهم . ولنتذكر أن الملاح
الذي لا يعرف وجهته لا يمكنه أن يفضل ريحا على ربح .

٤ - اطاد التفكير في الأهداف التربوية للنظام التعليمي :

للنظام الاجتماعي السائد أثره في توسيع أو تضيق الفرصة أمام المهتمين
بالتربية كي يبدوا آرائهم في وضع أهدافها وغاياتها . هناك دول تهمل لها من
عناصر الاستقرار والتطور على مر العصور ما جعل الحياة فيها تسير دون حاجة
الى ثورات أو هزات عنيفة . ويظهر أن التطور في هذه الدول كان يتسم
بشيء من الاتساق والاتزان من جميع جوانبه . ومن هذه الجوانب ما يتصل
بوعي الجماهير . إنها دول لاتعاني عادة من مشكلات حادة تتصل بالامية والجهل
والتخلف . وهي تتم بروج اقتصادي وبقواعد شعبية مستتيرة يمكن الاعتماد
في اختيار أو تحديد النظام الذي تريده . وفي مثل هذه الدول قد
تعايش فلسفات اجتماعية ذات نظم أو تطبيقات سياسية مختلفة أو متعارضة .
والدولة تلجأ الى الشعب من أجل التصويت للنظام الذي يزيه ويختار .
ثم ان الدولة تشتق قوتها من السند الشعبي الذي تقوم عليه . وهي تعتقد
أن في ذكاء الأفراد وآرائهم - مهما كانوا بعيدين عن مجال المسؤولية
الادارية المباشرة - ما يمكن أن يؤدي الى مزيد من وضوح الفكر ومزيد
من التطور . هذا هو سر الثقة بالشعب واطمئنان الدولة اليه . وفي مثل

هذه الدولة نجدة الناس يتبادلون الرأي ، ويمارسون حرية التعبير ،
وينعمون بجو من التسامح ازاء ما قد يحدث من أخطاء . وهؤلاء الناس
يمارسون حرياتهم في اطار مجموعة من الأهداف العامة ومن التقاليد أو
المواضعات المتفق عليها بين أعضاء الجماعة بقصد تنظيم هذه الحريات ، ووضع
معالم وحدود لها . والدولة تشجعهم على ممارسة هذه الحريات ، وتعتبرها
من معالم الحياة فيها .

وهناك دول عانت من مشكلات اجتماعية أو اقتصادية ماناة آتتت بها
الى حدوث ثورة أو تبنى أيديولوجية ذات معالم واضحة محددة . وحين يحدث
ذلك فانه يعنى أن هناك أهدافا مباشرة تتجه السلطات الى تحقيقها . والسلطات
فى سبيل ضمان نجاح التطبيق أو العمل الثورى قد تمنع القيام بأى نشاط
يحدث بلبلة أو اضطرابا فى عقول الجماهير ، حتى لو اضطرت الى استعمال
القسوة أو القمع من أجل ذلك ، كما أنها تتجه الى حصر مجالات الجدل
والحوار فى الحدود التى تسمح بها المبادئ المتبناة . فى هذا الجو نجد
أحيانا ما يسمى بديكتاتورية الحزب أو بديكتاتورية الطبقة . والذى يدرس
هذا الجو يلاحظ أن القسوة لا تمثل جزءا من الأيديولوجية ، فهى تظهر فى
سلوك الحاكمين ولا تظهر فى مبادئهم . على الفرد أن يتحرك فى حدود
الاطار والمبادئ المتبناة ، وعليه أن يذعن للأمر الذى يوجه اليه دون أن
يناقش مناقشة تشتمل منها ربيع المعارضة . وكثيرا ما نجد فى مثل هذه الظروف
أن هناك مخاوف تشأ بين الجماهير دون أن يكون لها سبب ظاهر . كما يحدث
أن تدعو السلطات الناس أحيانا الى ابداء رأيهم فى مشكلة ما أو الاشتراك فى
مناقشة فكرة معينة ، ولكن كثيرا من الناس يحجمون عن ذلك ، بل أحيانا
نجذ الناس يحرمون على أنفسهم ما لا يحرمه النظام أو السلطة القائمة .

ويتوقف نجاح الديكتاتوريات بجميع أنواعها على قدرتها ومهارتها فى
اجتذاب مرضى القوم لتولى حراسة النظام ولتدبر له المصنفين والمتشبهين
به . وقد يظهر من بين هؤلاء المرضى أذكاء أو عباقرة يستغلون مواهبهم
فى لباس اتجاهات الديكتاتورية وزيف النظام ثوبا ذا بريق فلسفى فى
مظهره ، مفضل فى جوهره . فى هذا الجو ينعم المتسلقون الذين يمتد

طموحهم الى آفاق أبعد. من مستوى كفاءتهم • وقد تكون من وسائل هؤلاء المتسلقين - الذين يرتبط مستقبلهم بمستقبل النظام - التسابق الى التطوع لأن يكونوا جلادين للشعب أو زبانية للنظام • وفي هذا الجو يظهر أقواء يتولون الإفتاء عن جهل في مختلف جوانب الحياة ولا يجدون من يجزؤ على معارضتهم فيما يقولون • ثم في هذا الجو كثيرا ما يتوارى الأذكىاء من الذين يعرفون • وقد يوارىهم النظام ان حاولوا الوقوف في وجهه •

وكثيرا ما يكون الذين يلون أمور الناس في هذه النظم جماعة من الخارجين على القانون • فهؤلاء قد يستطيعون ببعض حيلهم الوصول الى السلطة ثم استجابة أموال الناس وأعراضهم بل وحياتهم • تحت هذه النظم تتم مصادرة أموال الناس وفرض حراسة الحرمان عليهم • لأن السلطات ترى في اذلالهم ونقرهم تأمينا لها • وفي هذه النظم يتم تعذيب الناس وهتك أعراضهم باعتبار ذلك وسيلة انتقام • أو اكراه للناس على الاعتراف بذنب لم يقرّفوه • وكثير من المواطنين في هذه النظم يساقون الى الموت لأن السلطات تجد في موتهم حياة مستقرة لها • تفعل السلطات ذلك - أو ما هو أكثر من ذلك - دون خشية من معارضة أو مقاومة • انها عادة تحيط نفسها بما يلزم من القدسية التي تمكنها من التصرف المطلق • وتهيب لها أن ترتكب من الاخطاء - بل ومن الآثام - ما لا يجزؤ أحد على نفذه تصريحاً أو تلويحاً •

وبجوار هذين النوعين من المجتمعات يوجد نوع ثالث يتمثل بتسكل خاص في الدول التي تحررت حديثاً من استعمار طويل • انها دول تنعدم فيها الصحة الثقافية أو تنسم بعدم التوازن الثقافي • وفي هذه الدول قد نجد قلة من المعلمين الذين تأثر بعضهم بثقافات أجنبية • بل وصل تأثيرهم بهذه الثقافات الى حد الانتماء اليها • وهم فيما بينهم غير متجانسين • فلكل فريق منهم تطلعاته وانتماءاته وطريقته في الحياة • وقد يبدو بين هذه القلة اتجاهات وأهواء سياسية متشعبة تزيد طريق الحياة غموضاً وتمقيداً • قد يكون للشخص وجهه العربي أو الهندي أو الأفريقي مثلاً ولكنه يفكر بعقلية البريطاني أو الفرنسي أو الروسي • ومن خلف هذه القلة جماهير قد عزلت - بسبب التسلط الأجنبي والحرمان من التربية -

عما يجرى في عالمها المعاصر • انها لا تدري شيئا عن نظم الحكم ولا تمس بالفارق بين جو تنمش فيه الحريات وجو تحتق فيه الحريات • ويتوقف حفظها في ذلك على نوعية حاكميها ونظرتهم الى الشعب • وأسوأ أنواع الديكتاتوريات ينمو في هذه الظروف حيث يجد في الجهل خصوصية يترعرع فيها الاستبداد • وتضع الشعوب في هذا الجو حريصة على السلامة أيا كان ثمنها • وحينما تجد هذه الشعوب من الحاكمين من يعطيها حرية التفكير وحرية التعبير فانها تظهر عجزا عن ممارسة حقوقها وحرياتها • ويظلمها المتعلمون حين يصفونها بأنها سلبية تفت أسام المشكلات موقف التفرج ، فالواقع أنها ليس لديها من وضوح الرؤية ما يجعلها ايجابية • انها تنتظر من يقود ولكنها لا تعرف شيئا عن الطريق • وما يسمى « الأطار الاجتماعي » بالنسبة لها شيء مائع لا حدود له •

٥- مسائل التفكير في الأهداف التربوية :

ونحن إذا راعينا الأطار الاجتماعي للدولة وجدنا أننا يمكننا أن نميز فيه بين مسائل ثلاثة لتحديد الأهداف التربوية :

المسألة الأولى | هو مسألة الأيديولوجيات المتسلطة التي يتبناها مجتمع ما أو تفرض على مجتمع ما بقصد تشكيل طريقة الحياة فيه وطبعها بطابع معين • فعل ذلك • بينيتو موسوليني Benito Mussolini • (١٨٨٣ - ١٩٤٥) في فترة حكمه لاطاليا (١٩٢٢ - ١٩٤٣) • فقد استطاع بعون المفكرين والمربين من أعوانه أن يتخذوا من المدارس وسيلة لنشر المبادئ الفاشستية • بل وبلغ بهم الأمر في تزيف الحقائق أن ألبسوا الفاشستية ثوب المسيحية ، وخلقوا لها ولقاداتها مكانا في الدين (١٠) • وفعل ذلك أيضا أدولف هتلر Adolf Hitler ، (١٧٨٩ - ١٩٤٥) في فترة حكمه لألمانيا (١٩٣٣ - ١٩٤٥) • وكان هتلر قبل حكمه قد كتب

(10) cf. William Boyd, The History of Western Education, (London, 1972), tenth edition, pp. 455 — 462.

كاتبه ، كفاحي **Mein Kampf** ، فى العشرينيات وضمنه فلسفته العامة . وكان من ضمن ما اشتمل عليه الكتاب آراؤه التربوية . كان هتلر يتجه الى بناء دولة جماعية عنصرية منبعه عسكريا . ولم يكن صعبا عليه أن يقدم أهدافا تربوية واضحة محددة ، بل وأن يبدى رأيه فى مسواد الدراسة والأهمية النسبية لكل منها . ومن الممكن أن نقطظ من كتاباته فى ذلك الفقرات التالية :

• • • • • على الدولة العنصرية أن تنطلق من المبدأ الآتى : أن رجلا سليم الجسم كريم الخلق ، قوى الارادة مقداما هو عضو أنفع للمجتمع . وأن كان محدود الثقافة . من رجل ذى عاهة مهما تكن مواهبه العقلية . • • • العناية بتقوية الأجسام ليست فى الدولة العنصرية من المسائل التى يعود الاهتمام بها الى أولياء النشء ، انها من صميم مهمة الدولة لعلاقتها الوثيقة بصيانة العرق أو الشعب الذى تمثله الدولة وتحميه . • • فى الدولة العنصرية يحسن بالمدرسة أن تركز للرياضة البدنية وقتا كافيا . • • فى أيا منما تخصص المدارس للألعاب الرياضية ساعتين فى الأسبوع . جاعلة حضور التلاميذ اختياريا ، وهذا هو الخطأ بعينه ، لأن التمارين الرياضية تشنط الجسم والعقل معا ، ولا يجوز أن يمر يوم دون أن يمارس الفتى مختلف ضروب الرياضة ساعتين على الأقل ، ساعة فى الصباح وساعة فى المساء . • • • الملائكة تنمى روح الكفاح ، وتروض العقل على التصميم والتنفيذ بسرعة خاطفة ، وتجعل الجسم صلبا دون أن يفقد شيئا من مرونته . • • ليس الأفضل أن يحتكم خصمان الى سواعدهما وقضائهما بدلا من الالتجاء الى النصال والمسدسات ؟ ان الرجل الحريص على كرامته يصد هجمات المعتدى بقبضته ، ولا يرضى لنفسه باطلاق ساقه للريح كى يشكو المعتدى الى أقرب مخفر للشرطة . • • ما أحوج شعبنا اليوم . وهو المغلوب على أمره الراسف فى أغلال العبودية . الى الثقة بالنفس ! ! ان الدولة العنصرية ستربى النشء على الاقتناع بأن شعبنا متفوق على مسائر الشعوب . • • ليس للتربية الخلقية أثر يذكر فى مدارس اليوم ، أما الدولة العنصرية فستحل هذه

الناحية محلها من الاعتبار ، وتعلم النشء أن الاخلاص ونكران الذات والتحفظ فضائل ينبغي لكل شعب عظيم أن يتحلى بها ، وستدعو المربين الى ترويض التلاميذ على احتمال الألم والظلم بصمت ورباطة جأش ، لأن هذه السجية تجعل منهم في المستقبل جنودا ثابتي الجنان قادرين على أداء الواجب في أحرج الظروف وأقسى الحالات ... المقصود من تعلم التاريخ ليس معرفة ما كانه الماضي ، انما المقصود استخراج الدروس والعبر من هذا الماضي . وتجعل الدولة العنصرية غاية التاريخ تعليم الألمان ما ينبغي لهم عمله لتأمين مستقبل أفضل ، وستسهر على وضع تاريخ شامل تحتل فيه المسألة العنصرية المقام الأول ... يعنى نظام التعليم في أياها عناية خاصة بالرياضيات والطبيعات والكيمياء : أنا لا أنكر أهمية هذه المواد في عصر هو عصر التكنيك ، ولكني أعارض في تأكيدها وإهمال المواد التي لا بد من تحصيلها ليحصل الطالب على قدر كاف من الثقافة العامة . ومن هذه المواد التاريخ والجغرافيا والآداب ... وعندي أن تكون أهمية هذه المواد هي الأساس ، على أن يتمتع الطالب في الكيمياء والطبيعات والرياضيات اذا كان في نيته التخصص في فرع يتطلب هذا الاتجاه ... يجب أن يتبع نظام التعليم الجديد للدولة العنصرية العمل على انماء العزة القومية ... وعلى المؤرخ أن يسلط أضواء كافية على نوابغ شعبنا لتمتلي صدور المواطنين بالفخر والاعتزاز » (١١) .

هذه بعض الأهداف التربوية في الأيديولوجية النازية . انفراد هتلر بوضع هذه الأهداف . وفي زمنه كان لهتلر والحزب النازي كل السلطة .

كان على الجميع أن يتقبل هذه الأهداف كما يتقبل غيرها من الاجراءات اذ لم يكن في وسع أى انسان الا أن يمثل ويطيع بدون مناقشة . لم تكن هناك مهادة للخصوم ولا تسامح في النقد . وحسبنا أن نقدم الفقرتين الآتيتين لاعطاء صورة عن جو المجتمع الذي طبقت فيه هذه الأهداف . قال « كوبلز » Goebbles « وزير الدعاية النازية في حديث له : « ما دمنا - نحن

(١١) أدولف هتلر (ترجمة لويس الحاج) ، كفاى ، (بيروت ، ١٩٦٣) ، ص ٢٢٦ - ٢٣٤ .

النازيين - مقتنعين بأننا على حق فأننا لن نتسامح مع أى مخلوق آخر يدعى أنه على حق لأنه لو كان على حق لكان نازيا مثلنا . فإذا كان الشخص غير نازي فإن ذلك يعنى فى بساطة أنه ليس على حق . • معنى هذا أنه ينبغي أن يكون هناك امثال مطلق لكل ما يصدر عن السلطة المطلقة • والاتجاه الى توفير جو الامثال هذا يتضح جدا من حديث ألقاه هتلر فى أول مايو ١٩٣٧ هاجم فيه الكنيسة لانتقادها اياه ، فقال فى قسوة وإيجاز : « ان أى جماعة تعرضنا سندوسها فى بساطة • على مثل هذه الجماعة أن تركع لنا والا فنسحقها • ان هناك سلطة واحدة فقط هى التى تحكم ، وهذا أمر ينبغي أن تفهمه الكنائس أيضا » (١٢) • هذا عرض لنموذج فرضت فيه أيديولوجية تضمنت اعادة لصياغة أهداف التربية بما يساير روح الأيديولوجية ، ويحيط هذه الأهداف بقسوة تحميها من أن تكون موضعا للنقد أو ماثرا للحوار •

المسلك الثانى لتحديد الأهداف التربوية هو مسلك المنبر الحوارى الذى تستخدم فيه مجالات المناقشة والذى يعطى كل انسان الحق فى أن يعبر عن وجهة نظره • من حق كل انسان أن يتحدث عن أهداف التربية وعن غيرها ، فيبدى رأيه ، وينتقد رأى الآخرين • ويبدو هذا الجدل والحوار فى الأحاديث العامة والمناقشات وفى المقالات الصحفية ، والأحاديث الإذاعية ، والمطبوعات المختلفة ونحو ذلك ، هذه الطريقة تهيب الظروف لاحتكاك الآراء عن طريق الأخذ والرد فى مختلف المشكلات • ولكن يتم ذلك فى مجتمع ما ينبغي أن يكون فى نظام هذا المجتمع شيء من المرونة التى تسمح بحرية التفكير ، وتسمح للأفراد أن يعبروا عن آرائهم ويوصلوها لمن يشاءون بالطريقة التى يختارونها ، كما تسمح لهم - على نحو ما ذكرنا من قبل - بأن يخطئوا ، بل وتسامح معهم عندما يشط بهم التفكير أحيانا • والدولة تهيب كل ذلك ايمانا منها بقيمة الأفراد ، وبأنهم يمكنهم أن يقدموا آراء

(12) I.L. Kandel, *The New Era in Education*, (London, 1961), a reprint, p. 28.

حفيدة في المشكلات العامة ، ومن هذه المشكلات ما يتصل بتطوير أهداف التربية . والدولة التي يتم فيها ذلك عادة دولة تطور النظام التعليمي فيها ببطء ، وعلى فترات طويلة ، وصار يستمتع بتقاليد تضمن استقراره واستمراره . فإذا ما جد شيء في فلسفة النظام انبرى كل قادر على ابداء الرأي لتقديم وجهة نظره ، بصرف النظر عن مجال عمله وعن مدى المساهمة بطبيعة الميدان .

ومن أجل توضيح ما يحدث في هذه المجتمعات نقرر أن من الأهداف التربوية ما هو بسيط المستوى لا يثير عادة حول مضمونه ما يمكن أن يسمى جدلا . ومن أمثلة ذلك « امداد الناشئين جميعا بقدر من الأفكار والاتجاهات المشتركة » . وكذلك « امداد كل متعلم - وفقا لقدراته واستعداداته - بنوع من التدريب يساعده على تحقيق الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس في مجابهة مطالب الحياة » . هذا النوع من الأهداف يلقى في الغالب موافقة اجماعية . وهناك نوع ثان من الأهداف التربوية قد يثير جدلا بسيطا غير متشعب . وهذا ما نتوقعه عند وضع هدف مثل « ايقاظ اهتمام المتعلمين بالمعرفة وتذوقها » . فقد يقرر البعض أن تحصيل المعرفة والتقدم فيها أمر له قيمته في حد ذاته بصرف النظر عما يترتب عليها من كسب مادي أو منفعة للغير أو تحصيل مركز اجتماعي ، بل حتى أو راحة نفسية . بمعنى أن المعرفة تطلب ويهتم بها لأنها معرفة . وهذا اتجاه يمكن تحديده ومعارضته باتجاه مضاد . ثم هناك نوع ثالث من الأهداف يثير فلما ويثير حوله جدلا متشعبا . فنحن نتوقع عند اقتراح هدف مثل « العمل على تنشئة جيل ذي عقلية ناقدة فاحصة » أن يشعب الجدل بين المؤيدين والمعارضين . ويمكننا أن نقدم النماذج الآتية لبعض الآراء التي يحتمل تقديمها فيما يتصل بهذا الهدف :

(أ) أؤيد هذا الهدف ، فنحن في مجتمع حر . ولا يمكن للحر أن يمارس حريته في التفكير ، ثم حريته في التعبير ما لم يكن قد تدرب على التحليل ، واختبار ما يمر به من آراء وظواهر ، حتى يصير ذا عقلية ناقدة فاحصة .

(ب) - أعارض التصريح بهذا الهدف لأنه سيزيد من متاعب السلطات ، بل من متاعب الناس جميعا ، وسيؤدى الى تضيق كبير من الوقت فى عمليات النقاش والجدل .

(ج) - باسم الدين أريد هذا الهدف . فذو العقيلة الناقدة الفاحصة سيصل الى مستوى رفيع من الايمان حيث أن ايمانه سيكون مبنيا على دراسة ومعرفة ، وعلى دحض لكل الشكوك التى تهز العقيدة .

(د) - باسم الدين أعارض هذا الهدف ، فنحن فى عالم تشوبه الآن نزعات مادية ، وتيارات الحادية . وينبئ أن نضع حدودا للمجالات التى يمكن أن يتصل بها تفكيرنا ، وأن نعلم الفرد أنه لا يمكنه أن يخضع كل شئ لرأيه أو تجربته . فبذلك نستطيع أن نهىء له طريقا بعيدا عن مهاوى الانزلاق والاندفاع فى تيار الضلال .

(هـ) - سلوا التاريخ : هل حدثت تطورات تقدمية فى ميادين العلم والأخلاق والنظم الاجتماعية والسياسية الا بفضل ذوى العقليات المتحررة الناقدة ؟ ينبغى أن نعمل لدعم هذا الهدف حتى نهد السيل لانطلاق عقليات النابغين ، ونهيئة الفرصة لمجتمعهم كى ينتفع بهم .

(و) - سلوا التاريخ : هل حدثت القلاقل والمتاعب لمختلف السلطات وفى مختلف العصور الا بسبب ذوى العقيلة الناقدة الفاحصة ؟ فهؤلاء لم يعجبهم ما رأوه فى مجتمعاتهم ، فانطلقت ألسنتهم تدعو الناس الى ما تصورتهم خيرا ، ثم انطلقت تدعوهم الى الخروج على العرف والمألوف فى بعض الميادين . انى - من أجل حياة اجتماعية هادئة خالية من الاضطرابات - أعارض هذا الهدف .

يشير ما تقدم الى أن الاهتمام بإبداء الرأى فى أهداف التربية لا يقتصر على التربويين وحدهم . فعند اقتراح اضافة هدف جديد أو تعديل هدف قائم يشترك فى الحوار كل من له رأى يجب أن يتقدم به . ويتوقف تشعب الحوار وعمقه على طبيعة الهدف وخطورته . فاذا أثار الهدف حوله كثير

من الجدل تجمعت حصيلة من المناقشات والآراء المتنوعة • ومناقشة مثل هذه الآراء وتصنيفها والوصول الى حكم قاطع - أو شبه قاطع - فيما يتصل بقبول الهدف أو رفضه أمر يقوم به فلاسفة التربية • بمعنى أن الفحص الدقيق وتحليل الجوانب المعقدة للمشكلة جزء من مسئوليتهم • وقد يتصل هؤلاء الفلاسفة بجوار ذلك بمبادئ معرفية يحاولون أن يجدوا في موادها ما يساعدهم على حل المشكلة خلا شاملا يقرر مصير الهدف (١٣) •

أصل المسلك الثالث فهو مسلك مجتمعات تقف على مفترق الطرق بين النظم التعليمية التي تطورت على مر العصور ، واتخذت لها شكلا متميزا وطابعا خاصا كما هو الحال في بعض النظم الغربية ، وهي نظم تناسب هذه الدول ، وتناسب ظروفها ونوع الحياة فيها ، وبين النظم التي ظهرت في دول تبنت أيديولوجيات معينة وحالها التوفيق في تطبيقها • وهذه المجتمعات التي تقف في مفترق الطرق هي عادة مجموعة من المجتمعات النامية تتطلع في حيرة الى الشرق والغرب دون أن تعرف تماما الى أين تولى وجهها • ان كثيرا من الوقت يمر على كثير من هذه الدول وهي واقفة تقريبا حيث هي واقفة باستمرار تعاني من قسوة الظروف ، وضعف الموارد ، وبعد الشقة بينها وبين الدول المتقدمة دون أن يتضح لها طريق المفر •

كثير من هذه الدول يعاني حيرة في مجال التربية ، وهذا أمر عادي وفي بعض هذه الدول قد تتوفر كميات عالية متنوعة ولو أنها محدودة العدد • ولكن الذي يعوق الانتفاع بهذه الكميات أحيانا على أكمل وجه أن قسما من أصحابها متأثر الى حد كبير بالدول التي تلقى تعليمه فيها ، معزول الى حد كبير أيضا عن واقع الحياة الاجتماعية في بلده ، بل ان كثيرا منهم أقرب الى نوع الخبرة الاجنبية المستوردة • وأحيانا يعوق الانتفاع بهذه الكميات وقوع البلاد في قبضة ديكتاتورية لا يهمها الا أن تحكم وأن تطول مدة حكمها •

(13) D. J. O' Connor, An Introduction to the Philosophy of Education, (London, 1958), pp. 1 — 15.

ففى مثل هذه الحال يستولى على مرافق الدولة ومصالحتها أعوان الديكتاتور • وهؤلاء قد يفسدون الأمور وقد يوقفون تبعاً للظروف التى تحيط بهم • ومن الحقائق التى ينبغى تقريرها فى هذا السياق أن عدداً من هؤلاء الأكفاء يحاول أن يسلك فى حياته مسلكاً يبين به أنه متميز عن محيطه الاجتماعى ، ويعطى انطباعاً - ولو زائفاً - بأنه ينتمى الى ثقافة أجنبية يشعر أنها متفوقة عن ثقافة قومه • وهذه الظاهرة واضحة بالذات بين بعض الشعوب الأفريقية التى كانت تعاني مما يمكن أن نسميه « فراغاً ثقافياً » ، فلما وقعت تحت يد المستعمر استطاع أن يشكل فريقاً من أبنائها وفقاً للنموذج الذى تصوره لتشتتهم • وتأثير هؤلاء فى حل مشكلات قومهم - ومن بينها المشكلات التربوية - يكون ضئيلاً للغاية مهما كانت درجة طموحهم لأنهم لا يبدؤون عادة من

فهم عميق للواقع

ونحن نلمس حيرة بعض هذه الدول عندما يتحقق لها الاستقلال ، وترك ادارتها للمواطنين من بينها • فهؤلاء المواطنون الذين يتولون الأمر يجدون أنفسهم أمام مخلفات من الأعباء الثقيلة فى جميع القطاعات ومنها قطاع التعليم • هناك عادة ففى غير مجال التربية - احتياجات لهذه الدول تتصل بالمستشفيات والمياه والكهرباء وتسد الطرق وتسر وسائل النقل والاتصال وإقامة الحصور وما الى ذلك • وكثيراً ما يلتمس المواطنون أنفسهم ضعف الامكانيات المادية والبشرية المتسرة لهم عن مواجهة هذه الأعباء ، بل كثيراً ما يؤيد هؤلاء المواطنون قادتهم حين يمدون أيديهم الى الدول الأجنبية يستجدون عونها وخبرتها ، حتى لو تم ذلك فى مقابل تنازلات تتصل بسيادة الأمة واستقلالها •

ويظهر ضعف هذه الدول فى مواجهة مشكلات التربية عندما تحاول الأعداد المحدودة من المهتمين بالتعليم فيها مراجعة ما هو قائم ، والاتجاه الى وضع فلسفة تربوية ذات معالم واضحة • ان عجز القوم يتجلى فيما يصدر عنهم من عبارات تتصل بالمؤسسات التربوية ، ويبدو هذا العجز واضحاً عندما

يحاولون وضع أهدافهم التربوية • ف فيما يخص مؤسسات التعليم تصدر عنهم عبارات تكسوها مسحة حماسية مثل : « نحن لا نحتاج الى مبان مدرسية لكي نعلم ، ونحن لا نحتاج الى معلمين متدربين لكي يعلموا • سنعلم في كل مكان • وسنعلم بأي انسان » أما أهدافهم التربوية فانهم يقفون فيها عند حد الصنع العامة الصالحة لكل زمان ومكان ، والتي لا يمكن الاسترسان بها في شيء • ومن العبارات التقليدية التي نسمعها في مثل هذه الدول أن التربية فيها تهدف الى « اعداد المواطن الصالح » أو « اعداد المواطن الصالح للمجتمع الصالح » • وهذا الهدف في جوهره سليم ولكنه عام الى حد أنه لا يفيد في تحديد الوسائل اللازمة لتحقيقه • ونحن نجد بعض الدول تصوغ أهدافها بهذه الصورة - في عبارات عامة - نستدل من ذلك على غموض الغاية ، ووعورة الطريق ، وتخطب القائمين على شئون التربية فيها •

لبس معنى ذلك أن مثل هذه الدول لن تجد لها مخرجا من تلك الأزمات التي تواجهها في المحيط التربوي • ان من الممكن للقلة المتعلمة فيها - على نحو ما أشرنا من قبل - أن تبدأ في دولتها بتحليل واقمها الثقافي تحليلًا شاملا ، وأن تحدد مشكلاتها واحتياجاتها الاجتماعية والاقتصادية • هذه بداية قد توصل الى أهداف تربوية مهما قيل فيها فانها ستكون أقل في عموميتها مما ذكرناه ، وستصلح لأن تكون منطلقات للعمل والتنظيم التربويين • وتطور هذه المجتمعات وزيادة امكاناتها المادية والبشرية ، ثم بتعدد حاجاتها الاجتماعية والاقتصادية ستظهر فيها غايات تربوية جديدة يستجيب لها النظام التعليمي ، أنها ستتمكن من الانفتاح الذكي على غيرها من المجتمعات بشكل يهيئ لها ولنظمتها التربوية خصوصية واتراء ثقافيا يمكنها من انطلاق متزايد •

٦- الاثراء الثقافي والنظم التعليمية :

يحدث الاثراء الثقافي فيما يتصل بالنظم التعليمية عن طريق الاقتباس والنقل كما يحدث عن طريق النمو والتطور الذاتي • ف فيما يتصل بالاقتباس والنقل نقرر اننا حين نتحدث عن ثقافة المجتمع ونؤكد أهميتها وضرورة

الاستجابة لمطالبها لا نغنى أن كل دولة سوف تنطوى أو تنعزل ثقافيا عن غيرها . ففى المستوى العالمى تحدث دراسات فى مختلف الفروع النفسية والتربوية ، وتكون ذات نتائج عامة ، كذلك التى تصلى بخصائص مراحل النمو وتنظيم المناهج وابتداع طرق تدريس جديدة ، كما أن هناك وسائل معينة على التعلم قد تبدع ، أو قد يتم تطوير بعض الوسائل القائمة ، ثم ان هناك فروعا معرفية - بل تخصصات جديدة - تستحدث . وهذه كلها جوانب لا يمكن الادعاء بأنه يجب قصر الافادة منها على المجتمع الذى قدمت فيه .

والواقع أن الاستفادة من خبرات بعض الدول وما فيها من معرفة ومواد تعليمية أمر غير جديد . فنحن عندما نرجع الى العصور الوسطى مثلا نجد أن معاهد التعليم فى المجتمعات الغربية كانت مؤسسات دينية ترعاها بعض المنظمات المسيحية . ولم يكن لهذه المعاهد شأن فيما يتصل بأعداد الناس للحياة . ثم حدث فى هذه الفترة تأثير عربى بدأ فى أسبانيا ، وقاد الى اهتمام الغرب ببعض المواد العلمانية - أو غير الدينية - مثل الرياضيات والطب والعلوم الطبيعية (١٤) ولاتزال بعض المعارف التى أخذها الغربيون عن العرب وكذلك بعض المصطلحات تقدم فى أسمائها العربية . ما وجد الغربيون حرجا فى نقل بعض المعارف الى ثقافتهم والاهتمام بها فى برامجهم التربوية . ومع أنهم تعمقوا وطوروا فيما أخذوه عن العرب ماحدثت محاولة لتغيير الأسماء العربية لبعض المسواد كالجبر أو لتخليص لغتهم من المفردات العربية التى دخلت فيها وما أكثرها ! وفى عبارة موجزة يمكن أن نقول : اهتم الغربيون ببعض معارف العرب وعلومهم ، فنقلوها عنهم ، وترتب على ذلك أن حدث فى المجتمعات الغربية نوع من الاتراء الثقافى انعكس على محتوى الدراسة ، وأدى الى احداث ميادين اهتمام جديدة أمام الدارسين . وحين تنتقل الى العصر الحديث نجد أن هناك مشكلات تربوية تشابه

(14) Samuel Koenig, *Sociology*, (New York, 1961), fifth printing, pp. 152 — 153.

فى مواجهتها عدة دول مثل فترة التعليم الالزامى ، تنظيم التعليم الثانوى ، الانتقاء للتعليم الجامعى ، التوسع فى التعليم العالى ، تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة ، طرق تدريس بعض المواد ، تكنولوجيا التعليم . . . وهناك دراسات ميدانية تظهر فى بعض الدول ، ثم هناك مؤتمرات ومطبوعات تتناول بالتحليل بعض المشكلات كما تحلل ما يظهر حولها من نظريات وآراء . كل هذه تواج لا يمكن القول بأن الافادة منها ينبغي الا تمتدى حدود البلد الذى قدمت فيه . وهذا هو السبب فى أن التربويين فى الدول المختلفة حين ينشغلون بتطوير النظام التربوى فى ناحية معينة أو فى مرحلة منه يهتمون بدراسة وتبصع منجزات الدول الأخرى فى ذلك . وهم فى كثير من الأحيان يتأثرون بخبرات الدول الاجنبية ، ويسهمون عن هذا الطريق فى احداث اثرات ثقافى له انعكاساته على النظام التعليمى فى بلادهم . وأيا كان الأمر فان هذا يرينا أهمية الدراسات التربوية المقارنة باعتبارها وسيلة اثرات ثقافى واصلاح تربوى (١٥) .

ونحن نقرر فى هذا السياق أننا لا يمكننا أن ننقل كل ما نطلع عليه مع توقع نفس النتائج التى حدثت فى غير بلادنا دون متاعب ودون اعداد لذلك . صحيح أن هناك عناصر فى النظم الاجنبية قد يمكننا ادخالها على النظام التعليمى وعلى محتواه . بعد أن نعد عدة البدء - تفسير فى شئ من اليسر والانسياب ، فالتوسع فى الخدمات التى تقدم للطلاب وفى المنح الدراسية ، أو انشاء أقسام تخصصية جديدة ، أو تطوير اعداد المعلمين لمرحلة معينة ، أو تطوير تعليم مادة معينة مثلا من الأمور التى قد تساب - على الرغم من ضخمتها وضخامة نتائجها - الى محيطنا الثقافى بسهولة . ولكن هناك عناصر أخرى لا تيسر لنا هذه السهولة فى نقلها الى محيطنا الثقافى أو الافادة منها . وبعض هذه العناصر قد يبدو بسيطا ولكنه ليس فى الواقع بالسهولة التى يبدو بها ، أو التى يتصوره بها بعض الذين يأخذون الأمور ببساطة .

ولكى نوضح صعوبة بعض الأمور التى تبدو بسيطة نشير الى القلق الذى

(15) Brian Holmes, Problems in Education, (London, 1965), p.23

حدث في العالم العربي منذ أوائل السبعينيات ازاء انصراف الشباب التعلم عن
الميادين العملية حتى المتصلة منها يتخصصه . واجه بعض المهتمين بالشئون
التربوية ذلك كما واجهوا مشكلة النظرة المتواضعة الى العمل اليدوى وكذلك
انصراف الطلاب عن المدارس الثانوية الفنية . وجريا وراء بريق ما يحدث
في بعض الدول الاشتراكية من تدريب الطلاب على العمل المنتج ظن هذا
الفريق - من المشتغلين بشئون التربية - أن في ادخال الموارد العملية في
محتوى الدراسة بمختلف أنواع المدارس الابتدائية والثانوية علاجا لهذه
الحال . وقامت بعض الدول العربية بتطبيق ذلك . ولكننا - نحن الدارسين
في مجالات السياسة التربوية والنظم التعليمية - لسنا من المتفائلين الذين
يتوقون حل المشكلة بهذا الاجراء ، فالأمر أعمق مما يبدو . انه أمر الجو
الاجتماعى الذى ينعكس على النظام التعليمى وما يجرى في داخل المدارس .
ويكفى في هذا السياق أن نشير الى أن المدارس الخاصة لأولاد الخاصة في
بريطانيا «The Public Schools» يمارس فيها التلاميذ من نشاط العمل
الاتاجى ومن العمل اليدوى ما قد يزيد حجما ويتواضع نوعا عما يجرى
فى مدارس الدولة هناك بل وعما يجرى فى كثير من الدول الاشتراكية .
ومع ذلك يكون الاحساس بالطبقة بين خريجي هذه المدارس الخاصة قويا ،
وتكون نظرتهم الى العمل اليدوى والى المشتغلين به نظرة متواضعة . سبب
ذلك أن الجو الاجتماعى المنعكس على هذه المدارس الخاصة - وهو الجو
السائد فى بريطانيا - يعترف بالطبقة ، وينظر الى هذه المدارس على أنها
مدارس الصفوة والطبقة الحاكمة . فنحن اذن لا يمكننا أن نفعل ثقافة المجتمع
والمجتمع العربى - وان كانت بعض حكوماته قد تبنت نظرة فيها سمو بالعمل
والعاملين - لا يزال ينظر نظرة فيها تمييز بين مناسط الحياة ، بل وفيها
تمييز بين بعض فئات المجتمع . ونحن عندما نواجه مشكلة مثل هذه ينبغي
أن نسلك فيها مسلك الدراسات التى تدور فى اطار فلسفة النظام التعليمى ،
حيث تهتم بتحليل ما تناوله من الظواهر التربوية ، وتهتم بمعرفة المجريات
التي جعلتها على ما هي عليه . والمشتغلون بهذا النوع من الدراسات يسلكون
مسلك الحذر عندما يحاولون مواجهة مشكلة تربوية ، أو يتجهون الى تعليم

النظم التعليمية بعناصر من الثقافات الأخرى • واحدى مهامهم عند النقل أو التطعيم الثقافى العمل على تهيئة المناخ الثقافى المناسب ، أو اختيار العناصر الصالحة للمناخ الثقافى القائم •

ان فهم الجوانب التى نقلها ، وفهم المناخ الثقافى الذى نقل عنه ، ثم فهم المناخ الثقافى الذى نقل اليه يجعلنا ذوى بصيرة حصيفة فيما يتصل بتقدير المناسب مما نختار ، وكذلك فيما يتصل بتقدير احتمالات النجاح وبالتنبؤ بنوعية المشكلات والصعوبات التى قد تواجهنا • ان الاتصال بالنظم الأخرى قد يتم عن طريق البعثات والزيارات والمؤتمرات الدولية والوثائق والمؤلفات وما الى ذلك مما يساعد على أخذ صورة عن النظام التعليمى وعن محتواه • ولكن وضع ما يعرفه الانسان عن طريق الاتصال بنظام ما موضع الاستفادة يقتضى دراسة تحليلية على مستوى أعمق ، ويقتضى فهما يساعد على تحديد المناسب لظروفنا • ولنتذكر ان وحدة المصطلح المتصل بالنظام التعليمى فى عدة دول لا يعنى دائما نفس الشيء بالنسبة لكل دولة • فنحن حين نستعرض « التعليم الإلزامى » مثلا فى البلاد التى طبقته نجد أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والخدمات المتاحة للأطفال عن طريق الدولة والحالة المناخية كانت ضمن العوامل التى أخذت فى الاعتبار عند تحديد سن البدء بالالزام • وفيما يتصل بالسن التى ينتهى عندها الإلزام نجدها مرتبطة بعوامل مثل مدى تطور الزراعة والصناعة ونوعية المهارات المطلوبة فى ممارستها ، ومدى توفر المعلمين اللازمين ، ومدى حاجة سوق العمل الى القوى البشرية •

معنى ذلك أن النظم التربوية لا يمكننا أن نصل فيها الى صورة معيارية على المستوى العالمى • وهذا أيضا يدفعنا الى أن نقرر فى هذا السياق أن الاستعانة بالخبراء الأجانب فى الإصلاحات التربوية أمر لا يمكن أن يتم الا فى حدود معينة ، ولا يمكن أن يصل الى نتيجة فعالة الا اذا كانت هناك عناصر وطنية تقوم بمساعدة هؤلاء الخبراء الأجانب على فهم النظام القائم والنفاذ الى أسرار المحيط الثقافى •

فإذا ما انتقلنا من موضوع الاقتباس والنقل عن الثقافات الأجنبية الى موضوع الآثار الذى يحدث عن طريق النمو والتطور الذاتى وجدنا أن الآراء والنظريات التى تظهر فى المجتمع نفسه هى الأساس فى ذلك . وهذه الآراء والنظريات - مهما تأصلت وامتدت جذورها الى الثقافة القومية - تختلف فيما بينها من حيث امكانية التطبيق المباشر والتعميم ومن حيث الحاجة الى التجريب قبل اتخاذ قرار . فالصين الشيوعية مثلا فى عام ١٩٥٨ رأت جمل «العمل الانتاجى» ضمن مناهج الدراسة فى كل مراحل التعليم . فالتلاميذ من سن التاسعة فما فوقها مطالبون بتمضية عدة ساعات فى أعمال تحدد لهم بالاتفاق مع المدرسة (١٦) وقد مررنا ببعض نماذج ذلك . طبق ذلك وعم مباشرة . وصحب التطبيق نوع من الرقابة والمتابعة . ونتيجة لذلك ظهرت فى عام ١٩٥٩ مقالات صحفية تنقد آثار هذا التغير وانعكاساته على العمل التربوى وتحصيل التلاميذ . وكان أن وجهت السلطات على أثر ذلك تحذيرا ضد المبالغة فى تأكيد العمل الانتاجى . ووجدت أنه من الضرورى تذكير المدرسين والتلاميذ بأن الدراسة هى عملهم الأساسى بالمدرسة . أما العمل الانتاجى فهمهم فى منهج الدراسة ، وهو ينبغى أن يدار بكفاءة وبدقة حتى لا تكون له انعكاسات سيئة على مستوى العمل التربوى .

هكذا كان التطبيق والتعميم فيما يتصل بالعمل الانتاجى فى الصين . أما النظريات التى تتصل بكيان التنظيم فقد تلقاها الصينيون بأناة مشروية وباتجاه علمى حذر . وفى أوائل ابريل ١٩٦٠ نشر خطاب لوزير التربية (١٧) وآخر لنائب رئيس الوزراء (١٨) كانا قد ألقيا فى اجتماع المجلس الوطنى الشعبى (١٩) ، وقد أعلن كل منهما الاتجاه الى تخفيض عدد سنوات الدراسة

(١٦) يقضى تلاميذ المرحلة الابتدائية أربع ساعات فى العمل الانتاجى ، ويقضى تلاميذ القسم الأول من المرحلة الثانوية فيه ست ساعات أما تلاميذ القسم الثانى من المرحلة الثانوية فيعملون ثمانى ساعات .

(17) Yang Hsiu — feng.

(18) Lu Ting — i.

(19) National People's Congress.

بالابتدائي والثانوي بحيث تكون جميعها عشر سنوات بدلا من اثني عشرة سنة (٧٠) . وقد تمت المطالبة بأن يكون التخصيص في عدد السنين مصحوبا بارتفاع في المستوى التحصيلي الى ما يعادل مستوى الطلاب الذين أكملوا السنة الأولى بالتعليم الجامعي في النظام القائم . وقد قال نائب رئيس الوزراء في تقرير هذا الاجراء :

« لماذا نتجه الى تعليم يستغرق حوالى عشر سنوات ؟ الجواب أن الأطفال الذين يبدأون تعليمهم في سن السادسة أو السابعة يكون أمامهم عشر سنوات حتى يصلوا الى السادسة عشرة أو السابعة عشرة ، أى الى السن التي يحصلون عندها مستوى كاملا من النضج يمكن أن يجعل منهم وحدات من القوى البشرية المنتجة . نحن لا يمكننا أن نتوسع في التعليم بامتداده الحالي لأعداد ضخمة من التلاميذ ، فإذا كان علينا أن نمد به التلاميذ جميعا فلا بد أن نغير مدته حتى لا نحرم ميادين العمل والانتاج من هذه الأعداد الضخمة » .

وأشار كل من وزير التربية ونائب رئيس الوزراء الى أن السلطات الصينية توقع أن تتم التجارب والاجراءات المتصلة بتطوير التعليم على النحو المقترح في فترة تمتد من عشر سنوات الى عشرين سنة . ودعا نائب رئيس الوزراء الى التجريب على نطاق واسع . وحذر من الاندفاع ، وقرر أنه من المتوقع في أثناء ممارسة التجربة ومحاولة تطبيق النظام الجديد أن تحدث نكسات جزئية ومؤقتة ، وأن يحدث كذلك فشل جزئي . وقد انطلق التجريب في هذا الاتجاه في مناطق كثيرة : كانت هناك تجارب للوصول الى مدرسة ابتدائية مدتها خمس سنوات ، وتجارب للوصول الى مدرسة موحدة - تشمل الابتدائي والثانوي - مدتها عشر سنوات ، بل حدثت في بكين تجربة للوصول الى مدرسة موحدة مدتها تسع سنوات . والتجارب كما تدل الأحاديث الرسمية ستأخذ في اعتبارها - الى جانب تقصير مدة الدراسة - تطوير محتوى

(٢٠) منذ العشرينيات يسير في الصين نظام تعليمي يشتمل ملامحه من النظام الأميركي : ست سنوات للمرحلة الابتدائية ، وثلاث للقسم الأول من المرحلة الثانوية ، ثم ثلاث للقسم الثاني منها .

المواد وطرق تدريسها ، كما أنها في الوقت نفسه تأخذ في اعتبارها تطوير اعداد المعلمين ورفع مستواهم من جميع النواحي . ولقد وردت في ثنايا هذه الاحاديث مقترحات تشير الى اتجاهات الاصلاح (٢١) .

هكذا كان من بين النظريات التي ظهرت في الصين نظرية تتصل بالعمل الاتاجي واعتباره جزءا من محتوى الدراسة في جميع مراحل التعليم . وقد تم التنفيذ الفوري لذلك - على نحو ما أسلفنا - مع شيء من المتابعة الناقدة . ثم كانت هناك نظرية أكثر خطرا وأبعد أثرا لأنها تتصل بتطوير النظام التعليمي شكلا ومحتوى ، أى تتصل بموضوع يرتبط بالكيان الثقافي للمجتمع الصيني ارتباطا خطيرا . ولم تلجأ السلطات الى المغامرة والتحول المفاجيء دون اعداد أو تجريب . وانما سلكت مسلك الحذر ، وأتاحت الفرصة للبحث والتجريب ولاحتتمالات الخطأ والتصويب . فمن المسلمات أن النظام القومي للتعليم ليس ملكا لمجموعة من الأفراد - أيا كانت السلطة المتاحة لهم - حتى يتصرفوا فيه تصرفا مطلقا أو يستبدوا به . والواقع أن ما يحدث في بعض الدول النامية من تغيير في شكل النظام التعليمي أو في محتواه دون تجريب سابق ودون تقويم لنتائج هذا التجريب أمر كان له أثره في اضعاف النظام التعليمي ، وفي احداث هزات ثقافية أكثر مما كان له أثره في الاثراء الثقافي . وفي تطوير المستوى التربوي والترقي به .

٧ - النظام التعليمي بين المختصين (٢٢) والمتخصصين (٢٣) :

قد ترجع بعض الهزات والاضطرابات في النظام التعليمي بالدول النامية أحيانا الى الخلط بين الدوائر التي يمكن أن يتحرك فيها « المختصون » وحدهم والدوائر التي ينبغي أن يستعينوا فيها « بالتخصصين » . فوزير التربية مثلا هو المختص رسميا بتنفيذ السياسة التربوية للدولة . وهو مختص بإدارة شؤنها ، وبالاعداد لمواجهة مشكلاتها ، وهو المسئول عنها أمام المجالس النيابية باعتباره

(21) Stewart E. Fraser, (edited) *Education & Communism in China*, (London, 1971), pp. 148 — 164.

(22) Authorized.

(23) Specialist.

قمة السلطة التربوية • ووزير التربية لا تحف مسؤوليته عند حدود التربية ، فهو أحد أعضاء مجلس الوزراء المسؤولين عن السياسة العامة للدولة مسئولية تضامنية • ومن ثم كان الأساس الذى يقوم عليه اختياره سياسيا فى طبيعته • معنى ذلك أنه لا يشترط فيه أن يكون « متخصصا » فى الدراسات التربوية • ولكن ذلك لا يعفيه من مسئولية توفير جهاز فنى من المتخصصين فى فروع التربية كى ترجع اليهم وزارته ، وتستعين بهم فى مختلف المجالات الفنية •

والواقع أن الامتانة للمتخصصين فى مختلف المنظمات التى تعنى بالشئون العامة أمر متعارف عليه بالنسبة للدول المتقدمة • فالصحف التى تهتم بشئون المجتمع يكون لها مستشارون متخصصون فى مختلف المجالات ومنها مجال التربية • وبعض الأحزاب السياسية الكبيرة فى أوروبا يتعاون معها تربويون متخصصون ينتمون الى الحزب ، وهم يعتبرون مرجعا للحزب فى رسم سياسته التربوية أو نقد السياسات الأخرى • ونحن نرجو أن يكون لمختلف المنظمات التى تتناول أو تتصرف فى شئون التربية فى بلادنا هيئات فنية استشارية تتعاون معها • وفى هذا السياق يهمنى أن نؤكد أننا لا نميل الى ما يحدث أحيانا من اختيار المتخصصين لشغل بعض الوظائف الادارية الكبيرة وتحويلهم الى مختصين • فحفظنا من المتخصصين التربويين محدود • وتدل الملاحظة العادية على أن كثيرا من الكفاءات قد توقفت نموها - أو ذبلت - حين انشغل أصحابها بأمور إدارية تختلف فى طبيعتها عن مجال الدراسة والبحث العلمى • فلنهيء للمتخصصين كل الظروف التى تساعدهم على الانطلاق فى دراساتهم • ولنهيء لهم بيئة علمية مفتوحة على ما يدور فى الدنيا فى محيط تخصصهم ، ولنتخذ منهم مرجعا للشئون الفنية حتى تنفادى الغرائز وتحتاجنى التورط فى أخطاء خطيرة • كما نرجو ألا يلبس المختصون - على مختلف مستوياتهم - مسوح المتخصصين ، وأن يتأكدوا أنه لا يضرهم ولا يخفض من شأنهم عدم وجود اجابات فورية أو حلول عاجلة - فى حوزتهم - للمشكلات التى تظهر • ولكن يضرهم الا يرجعوا الى الفئتين الذين يعرفون أو يمكنهم أن يبحثوا متلمسين طريق المعرفة •

ان كثيرا من الاجراءات التى يتم تنفيذها فى المحيط التربوى فى بلادنا

تمطى دلالة على أنها أعمال لم يحدث الرجوع بشأنها الى المتخصصين : تقرر انشاء معاهد عليا دون سبب غير أن الجامعات لا تتسع للاعداد التي أكملت دراساتها الثانوية بنجاح ، وأنشئت كليات تربوية دون أن يكون لها أساتذة أو هيئة تدريس تشرف على أقسامها وتحمل مسؤولية المستوى العلمى للمجالات الدراسية المختلفة ، وحدث تجميع لمعاهد عالية ثم أطلق عليها اسم « الجامعات » دون اكتمال مقومات النظام الجامعى ، وتقرر اعطاء حق الدراسة بالجامعات لبعض خريجي المدارس الفنية دون بحث متطلبات الدراسة التخصصية فيما يتصل بتحصيل هؤلاء التلاميذ وما ينبغى أن يستكملوه ، وأعلن كثير من المسؤولين - أو المختصين - أن معلم المرحلة الابتدائية لا يحتاج الى كثير من المعرفة ، وشاهدنا تفسير المناهج والكتب على غير أساس من التجريب أو التقييم . تم ذلك - وما الى ذلك - دون أن يرجع المختصون الى المتخصصين .

ونريد أن نوكد فى هذا السياق أن وزارات التربية ليست الوحيدة التى حدثت فيها أخطاء تصل بتجاهل المتخصصين فى المشكلات التربوية . فالجامعات بما فيها من وعى حدثت فيها أخطاء لا يمكن السكوت عنها . فتتجه للجهل بالمستويات العلمية وعدم الرجوع الى المتخصصين تم تعيين أناس فى هيئة التدريس بالتعليم الجامعى دون أن يحصلوا على المؤهلات المطلوبة لذلك . فالجامعات المصرية مثلا تشترط لعضوية هيئة التدريس بها الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة من الجامعات المصرية أو ما يعادلها . وقد عودلت بهذه الدرجة درجة دكتوراه الفلسفة من الجامعات البريطانية ، وكذلك درجة دكتوراه الفلسفة من الجامعات الأمريكية . ويظهر أنه حصل انسياق بعد ذلك وراء اسم الشهادة لامستواها . فدرجة دكتوراه الفلسفة من جامعات ألمانيا الاتحادية قد عين بعض حملتها فى بعض الجامعات المصرية وهى لا تسمو الى المستوى المتعارف عليه كما أنها ليست مؤهلاً لعضوية هيئة التدريس فى الجامعات التى تمنحها . ان من ضمن شروط الحصول عليها أن يكون الطالب حاصلاً على الشهادة الثانوية ، وهذا هو المؤهل الدراسى الوحيد الذى يشترط لها ، وبعده يعضى الطالب أربع سنوات فى دراسة جامعية . معنى ذلك أنها شهادة جامعية أولى . والذين لهم خبرة بمتطلباتها يعرفون أن الدراسة من

أجلها لا تؤدي الى تحصيل نصح معرفي ولا تدريب كاف على البحث . ضحج
أن بعض السلطات العلمية في ألمانيا الاتحادية (٧٤) قدمت في عام ١٩٦٦
مقترحات لاعادة تنظيم الجامعات الألمانية كان من بينها جعل دكتوراه الفلسفة
درجة تعطي لخريجي الجامعات بعد دراسة مدتها عامان ، وصحح أن بعض
الجامعات الألمانية أخذت في تنفيذ ذلك ، ولكن ذلك كله لن يرتفع بهذه
التنهاده الى المستوى المقرّر في الجامعات المصرية الا اذا قررت هذه الجامعات
التداني بمستوى العاملين فيها .

وما يقال عن دكتوراه الفلسفة من ألمانيا الاتحادية يقال عن درجات علمية
مماثلة من ألمانيا الشرقية والنمسا وسويسرا وغيرها . ولكن قد تحدث على
المستوى الرسمي مهزلة تم فصولها في غيبة المتخصصين : ففي الاتحاد السوفيتي
توجد دراسات عليا لخريجي الجامعات تنتهي بالحصول على درجة تسمى
« كانديدات العلوم » *kandidat Nauk* وهي تستغرق من الطالب السوفيتي
زهاء سنتين ، ولا يسمح له بالبقاء فيها أكثر من ثلاث سنوات ، ويترجمها
السوفيت في كتبهم وتقريراتهم التي تصدر بالانكليزية الى « ماجستير العلوم
Master of Science » وهناك درجة علمية ثانية تسمى « دكتوراه العلوم
Doktor Nauk » ويترجمها السوفيت في كتبهم وتقريراتهم التي
تصدر بالانكليزية الى « *Doctor of Science* » ، أي دكتوراه العلوم (٧٥)
ويستطيع الحاصلون على درجة الكانديدات أن يمدوا بحثا من أجل الحصول
على هذه الدرجة كما يمكن أن تمنح للمعلماء الذين لهم أبحاث ودراسات
ابتكارية تنتج عنها إضافات جديدة الى ميادين تخصصهم ، والذي يعني هو
أن درجة الكانديدات في الاتحاد السوفيتي لا تعني درجة « دكتور » ،
ولا تعطي للمواطن السوفيتي لقب « دكتور » ، ومع ذلك ذرجت الجامعات
السوفيتية على أن تعطي لبعض الاجانب ممن يحصلون على درجة

(24) Wissenschaftsrat

(25) cf. M. Deineko Public Education in the USSR, (Moscow, n.d.),
PP. 208 — 209.

« الكانديدات » وثيقة أخرى باللغة الانكليزية تفيد أنهم حصلوا على درجة « دكتوراه الفلسفة Doctor of Philosophy » لكي يقدموها الى قومهم حين يرجعون اليهم . أى أن الجامعات السوفيتية تنظر الى درجة « الكانديدات » على أن لها قوتين ، وأنها تضافى على الأجنبية لئلا لا تستطيع أن تصفيه على المواطن السوفيتي (٢٦) . وهو أمر لا نظير له فى تاريخ التنظيم التربوى فى العالم . وتهدير بعض الدرجات العلمية بأسماء مستعارة أمر يرفضه المتخصصون التربويون فى كل مكان . ومع ذلك وقعت جامعاتنا فى حباله « الكانديدات القمئة » لأن المختصين لم يرجعوا بشأنها الى المتخصصين

والحقيقة أن موضوع التراخي فى الاستعانة بالمختصين التربويين فى المشكلات التربوية أمر قد استفحل بشكل يتطلب علاجاً . وحسبى فى ذلك أن أشير الى مشكلة حديثة فى هذا الاتجاه . ففي مطلع عام ١٩٧٤ كان هناك احساس قوى فى مصر بالحاجة الى مراجعة عامة لبعض جوانب الحياة فيها . وفى حزم وسرعة استجابت السلطات لهذا الاحساس ، وشكلت مجالس قومية متخصصة لكل جانب وظهرت اسماء « المختصين » الذين شكل منهم « المجلس القومى للتعليم » (٢٧) . ونحن لسنا بصد استعراض اسماء أعضاء المجلس لنميز بين المختصين وغير المختصين منهم . ولكن الذى نريد أن نذكر به - أو نلفت النظر اليه - هو أن جميع كليات التربية المنتشرة فى مصر

(٢٦) يهنا أن نقرر أن السوفييت يعترفون بهذا الاجراء ، ويظهر أنهم لا يجدون فيه أمراً غريباً . فقد أصدرت دار نشر وكالة « نوفوستى » للانباء بموسكو فى عام ١٩٧٤ كتاباً باللغة العربية عنوانه « الحصول على التعليم من الاتحاد السوفيتى » . وقد وردت فى صفحة ٥٣ من هذا الكتاب العبارة الآتية التى ننقلها بنصها : « ويلاحظ أن النص قد أورد بين قوسين ما يفيد أن السوفييت يعادلون درجة كانديدات العلوم بالماجستير :

« ... وتمنح درجة كانديدات (تعادل الماجستير) فى العلوم ، وشهادة كانديدات فى العلوم للأشخاص الذين أنهوا الدراسات العليا بنجاح ، أى الذين اجتازوا خطة عملهم وأدوا امتحانات الكنديدات وناقضوا رسالة الكانديدات » . ويمكن أن تعطى لطلاب الدراسات العليا الأجانب ، اذا ما رغبوا ، شهادة دكتوراه فى فلسفة العلوم بدلا من شهادة كانديدات فى العلوم » . (٢٧) الأهرام ، العدد ٣١٩٥٠ بتاريخ الأحد ٨ من يونيو ١٩٧٤ .

لم تمثل في هذا المجلس بعضو واحد • حدث هذا وفى هذه الكليات كفاءات
توعية متخصصة لا يقل بعضها فى مستواه عن أرقى المستويات العالمية • ولا ننك
فى أن اشراك هذه الكفاءات فى المجلس أمر يحقق منفعة قومية •

٨ - النظام التعليمى والاطار القومى العام :

والنظام التعليمى - مع أننا نتحدث عنه مستقلا - ينبغى أن يتم بناؤه
ملتحما مع الاطار القومى العام للدولة • فأهداف التربية ، والمبادئ التى
يقوم عليها نظام التعليم ، ثم تمويل التعليم وإدارته من الأمور التى لا يمكن
تقريرها بمعزل عن سائر مؤسسات الدولة وتنظيماتها • ولكى نوضح ذلك
قيما يتصل بأهداف التربية يمكننا أن نشير الى هدف من الأهداف المشتركة
بين النظم التعليمية فى الدول المختلفة • فالذين يرسمون السياسة التربوية -
أو يبنون فلسفة التربية لاجتمع ما - يوردون فى العادة بين أهدافهم هدفا
يتصل بتربية الناشئين على الولاء للمجتمع والاخلاص للنظام الاجتماعى القائم •
وقد يكون لذلك الهدف انعكاساته فيما يتصل بتقرير بعض المواد الدراسية
واختيار موضوعات معينة • وربما تبدو الصلة واضحة تماما بين الهدف
والوسائل التى اتخذت لتحقيقه • ولكن لا يعنى نجاح التربويين فى احكام
الصلة بين الهدف وخطة تحقيقه أن نطمئن الى أن كل قطاعات الشعب ستحقق
فيها ما نريد • فالسياسة العامة للدولة أو تقاليد الحياة فى البلد قد تحول دون
تحقيق هذا الهدف فى بعض فئات المجتمع • فالذين يمانون من تمييز
عنصرى ، والأقليات المضطهدة فى بعض الدول مثلا قد يحدث شك فى ولائهم
للمجتمع ونظامه • والمشكلة بالنسبة لهؤلاء مشكلة سياسية فى أساسها •
والتربية لا تستطيع بمفردها حل هذه المشكلة • وكل ما تستطيع التربية عمله
هو الاسهام فى بحث المشكلة ، وفى محاولة وجود مخرج منها بالاشتراك مع
السياسيين (٢٩) •

فإذا ما انتقلنا الى المبادئ التى يقوم عليها النظام التعليمى وجدنا أن مبدأ

29) cf. A. H. Halsey, Jean Floud, and C. Arnold Anderson. (edited)
Education, Economy, and society, (New York, 1969), P. 125.

• اتاحة فرص متكافئة لجميع المواطنين كى يتعلموا الى أقصى حد تمكنهم منه قدراتهم واستعداداتهم ، مثلا من المبادئ التى لها جاذبية ويرى بين الجماهير • وهو مبدأ يستخدمه المتنافسون على السلطة والحكم فى دعاياتهم ووعودهم • ويتوسمون فى التفسيرات المتصلة بتطبيقه • والمبدأ مقبول على المستوى العالمى بدون قيود تضاف اليه فى العادة • ولكن ليس معنى تقبل المبدأ أو اعلان الالتزام به أنه صار فى متناول كل انسان أن يتعلم وفقا لقدراته واستعداداته دون قيود تفرضها ظروف الدولة وسياساتها العامة • فالدولة تراعى أموراً مثل عدم انتاج قوى بشرية لا عمل لها ، وتراعى الالتزام فى تطبيقه بحدود المقدرة المالية ، كما تراعى الموازنة بين ميزانية التربية وباقي أبواب الميزانية • وهكذا نجد أن التلاحم بين التربويين والسلطات فى تنفيذ مثل هذا المبدأ أمر رئيس للغاية • لا يستطيع التربويون وحدهم أن يقرروا طبيعة الشوط الذى ينبغي أن يقطعوه فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية لأن الأمر يتصل اتصالاً مباشراً بالسياسة العامة للدولة ، ويتصل به اتصالاً مباشراً ما تستطيع الدولة أن تخصصه للتعليم من أموال (٣٠) •

تخصص الدولة عادة ميزانية للتربية • وقد تزيد هذه الميزانية عاماً بعد عام من أجل التوسع أو التطوير • والمبالغ التى تخصصها الدولة للاتفاق على التربية مبالغ ضخمة فى العادة • قد تبدو نسبة ما تخصصه إحدى الدول الغنية للتعليم شيئاً بسيطاً ، ولكنه حين يترجم الى أرقام دالة على وحدات نقدية يبدو مبلغاً ضخماً • وقد نجد ما تخصصه إحدى الدول النامية لشئون التربية مبلغاً بسيطاً ولكننا فى الغالب نجد أن نسبته الى الميزانية العامة كبيرة • وعلى ضوء هذه الحقيقة البسيطة يبدو مقولاً أن تدخل الدولة فى شئون التربية • وأن تكون مطمئة الى أن الاتفاق عليها يتم بالشكل الذى يقره كل مواطن واع • كما يبدو من غير المقول عزل الدولة عن شئون التربية •

(30) cf. Don Adams, (edited) *Education in National Development*, (London, 1971), pp. 13 — 15.

قد يقدر التربويون - بمساعدة بعض الفنانين الآخرين - المبالغ اللازمة لمشروعات تربوية بمئها • ولكن الحكومة وحدها التى تعرف - أو تستطيع - عن طريق أجهزتها أن تحدد - ما يمكن تخصيصه لميزانية التربية ومشروعاتها • وسلطات الحكم فى الدول النامية تحاول فيها التوفيق بين تيارات متعاكسة • فهذه السلطات تواجه ضغوط الجماهير للتوسع فى التعليم ، وتواجه مطالب من المؤسسات المختلفة فى الدولة تصل بامدادها بقوى بشرية ذات كفاءة نوعية يتم تدريبها عن طريق التعليم • هذا تياران يتجهان فى صالغ التربية والتوسع فيها • ولكن هناك تيارا ثالثا يسير فى اتجاه مضاد وهو يتلخص فى مطالب ملححة تصل بالتنظيم وبالتناسج وبمشروعات متنوعة أخرى تحاول اجتذاب موارد الدولة للاتفاق عليها • وهكذا تعتبر الموازنة - أو قد يكون التخطيط الواعى - مظهر حكمة السلطات فى هذه الحالة (٣١) • وإذا كانت السلطات المركزية هى التى تقرر حدود ما تستطيع الاستجابة له من مطالب التربية ، فهى أيضا التى تستطيع أن تقرر ما اذا كان التمويل سيتم مركزيا أو أن بعض السلطات المحلية أن تفرض فى ضوء الواقع المحلى بعض الضرائب الإضافية التى تخصص حصيلتها لشئون التربية • هذه أمور تؤكد مرة أخرى ضرورة وجود التحام قوى بين السياسة التربوية والاطار القومى - أو السياسة العامة للدولة - حتى يكون هناك نظام أو نمو منتظم •

ثم ان طابع الادارة التربوية لا يمكن عزله عن طابع الادارة السائد فى الدولة ، ولا يوجد نوع من التنظيم الحكومى يترك النظام التعليمى دون نوع من تدخل السلطة المركزية فى شؤنه حتى لو اختفت وزارة التربية فى هذا التنظيم • وحين يوجد نوع من الادارة المحلية - أو اللامركزية - فإن الحد الذى تسبح به الدولة لكل اقليم أو منطقة من الاستقلال فى ادارة شئونها التربوية يتقرر فى ضوء ما هو متوفر من الكفاءة البشرية ومن التقاليد التربوية العامة •

(31) cf. L.J. Lewis and A.J. Loveridge, . The Management of Education, (London, 1965) PP. 73 ff.

وينمو النظام اللامركزي عادة حيث لا يكون هناك قلق - على مستوى القيادة العامة في الدولة - يتصل بنقل أفكار أو اتجاهات معينة إلى القاعدة • وقد تصل الحرية التي تتيحها لامركزية الإدارة حيثئذ إلى الحد الذي يبدو به النظام وكأنه ليس للدولة اهتمام بما يجري في داخل المدرسة • كثيرا ما يبدو غريباً لبعض الناس أن يسمعوا - أو يشاهدوا - مستوى الحرية الذي تتمتع به المدارس البريطانية من حيث عدم التقيد بمنهج ، أو بكتاب مقرر ، أو بجدوله حصص لمواد معينة تفرضها السلطة المركزية أو السلطة المحلية • ثم إن قبضة السلطة المركزية على التعليم خفيفة لأنها ليست لها اهتمامات أعلى من مستوى طاقة السلطات المحلية •

وعلى العكس من ذلك تشدد قبضة السلطة المركزية على التعليم حين تهتم هذه السلطة بإيصال قدر من أفكار معينة إلى جميع الناشئين • فالإدارة في فرنسا مركزية • وإدارة التعليم تبعاً لذلك مركزية • ويزيد من قبضة الفرنسيين على النظام التعليمي وعلى محتواه اهتمامهم بأن يكون هناك قدر من الثقافة العامة «Culture générale» يربط بين جميع أفراد الشعب ويضع أسس التفاهم بينهم • والأمير كذلك بالنسبة للدول التي تفرض فيها أيديولوجيات تسلطية • معنى ذلك أنه حين توجد على مستوى القيادات المركزية اهتمامات تتعلق بإيصال مبادئ وأفكار معينة إلى القاعدة فإن اهتمامها بمحتوى الدراسة وما يقدم للطلاب فيها يزداد إلى حد أن تسلط هذه القيادات على كل محتويات النشاط المدرسي ومواد التربية (٣٢) •

والتدخل في شؤون التربية يتم أحياناً على أعلى مستوى في الدولة حين تحدث تغيرات ثورية • فالنظام التعليمي بطبيعته وسيلة محافظة من وسائل الاستقرار وحماية طرق العيش المألوفة • إن تصميمه وبناءه لا يتم من أجل إحداث تطوير أو تغيير ، بل من أجل إبقاء ما هو قائم وحمايته من التغيير • ونحن عندما نعاود تصميم النظام التعليمي ومحتواه ليلامس ما حدث من تغيرات

(32) cf. Kandel, op. cit., pp. 115 ff.

اجتماعية فاننا لا نتوقع أن يحدث هذا التلاؤم بطريقة فورية ، فالترية تتبع الطريق التى تسير فيها التغيرات الاجتماعية ولكنها تلاحقها بخطى بطيئة . وقد تكون للتغيرات الاجتماعية متطلبات تربوية ، وتكون مقدرة الترية على الاستجابة لهذه المتطلبات محدودة . وأحيانا تزايد الفجوة بين متطلبات التطور ومقدرة الترية على الاستجابة لها (٣٣) .

نحن فيما يتصل بالمعارف البشرية نعيش فى عصر تفجر معرفى : علم يتزايد ، وفروع معرفية تتكرر ، وأساليب جديدة للحياة تستحدث . وكل ذلك يتطلب مقررات جديدة وطرقا جديدة فى تربية الناشئين ، وخاصة فى الدول المتقدمة التى تعتبر مسرعا لكل ذلك . واحدى المشكلات التى تواجه الترية الآن فى الدول الصناعية اعداد جماهير الناشئة بحيث يستطيعون العمل فى وسائل الانتاج التى ستظهر عندما يشبون ، والتى لا يعرفها أحد بعد . والتربويون وحدهم لا يمكنهم الانفراد بالاعداد لذلك ، وانما يمدون أيديهم الى كل المهتمين ، ويفسحون لهم مجال العون والتدخل . أى أن التربويين قد يوجهون ما يشبه الدعوى الى التدخل ، وقد لا يتدخل المسؤولون حتى يتلقوا بالفعل دعوة الى التدخل . بعكس ما يحدث فى حالة الثورات التحولية التى يترتب عليها تغيير أوضاع اجتماعية قائمة . فقادة الثورة لا ينتظرون دعوة التربويين ، ولكنهم يتدخلون بسرعة لتحويل مجرى الترية بما يتفق ومجرى الحياة الجديدة .

من هذا يتضح لنا أن الإدارة التربوية هى إحدى نقط التلاحم القوى بين النظام التعليمي والأطار القومي العام . قد يتكون جهاز الإدارة التربوية - على المستوى المركزى أو على المستوى المحلى - من جماعة لهم دراية بمعلمهم ، وقد يكون معهم من المتخصصين فى مختلف الفروع التربوية أو غيرها من يساعدهم على مواجهة المشكلات بكفاءة ونجاح ، ولكن القدر المفروض على

(33) cf. George Z. Bereday, (edited) *Essays on World Education*, (London, 1956), pp. 93 — 95.

هذا النظام من الضبط والقدر المتاح له من الحرية ، ثم ما يطرأ عليهما من تغير أمر لا يكون تابعا من المحيط التربوي وحده بقدر ما يكون راجعا الى الاطرار القومى والسياسة العامة للدولة . وهذا أمر لاغرابة فيه ، فالنظام التعليمى ليس فى جوهره سوى أحد التنظيمات الفرعية المنبثقة عن الاطار القومى أو السياسة العامة للدولة .

٩. النظام التقليدى للتعليم :

ما ينبثق عن الاطار القومى أو السياسة العامة للدولة عادة هو نظام التعليم الذى تعتمد عليه الدولة فى تغطية احتياجاتها من القوى البشرية بجميع مستوياتها . وهذا النظام هو المعروف فى البلاد العربية باسم « نظام التعليم الحديث » . وقد أخذ هذا النظام طريقه الى البلاد العربية فى القرنين التاسع عشر والعشرين . أى أنه دخل اليها فى فترة تحديث الادارة وتجديد طريقة الحياة على وفق ما كانت عليه أوروبا . فهذا التجديد كانت له مطالبه من القوى البشرية التى اتجهت البلاد العربية الى توفيرها عن طريق ادخال نظام التعليم الحديث . وحين دخل هذا النظام التعليمى الحديث لم يكن هناك فراغ تربوى ، بل كان هناك النظام التقليدى الذى كان له فضل كبير فى المحافظة على التراث العربى الاسلامى .

بقى هذا النظام قائما حين أنشئ الى جانبه نظام التعليم الحديث . وقد ساعد على استمراره - بل وزاده قوة - عوامل ثلاثة : أولها أن اهتمام النظام التقليدى بالدراسات الدينية واللغوية أمر كانت له جاذبيته بالنسبة لكثير من الجماهير مما جعلهم يقبلون على الحاق أطفالهم به . والعامل الثانى أن هذا التعليم كان يقدم بالجان ، وكانت بعض معاهد - مثلما كان الحال فى الأزهر - تجرى الأرزاق على الطلاب ، كما كان التحاق الطلاب بهذه المعاهد أمرا سهلا . والعامل الثالث أن هذا التعليم عمل على تجديد نفسه الى حد ما . فتم تنظيمه فى مراحل ، وأحدث فى مراحلها العليا أنواعا من التخصصات أمكنت الاستفادة منها فى بعض الوظائف الحكومية .

ولكن تنظيم التعليم التقليدى على شكل مراحل موازية لمراحل التعليم الحديث أدى الى دعم الازدواجية فى تنظيم التعليم : كان هناك التعليم الحديث المنظم على النسق الأوربى ، وبجواره التعليم التقليدى ذو الصبغة الدينية التى تنعكس على جميع مراحلها . وكان لا مفر أمام الذين يلتحقون بالنظام التقليدى من أن يصيروا - بعد اكمال مراحلها - اما متخصصين فى الدراسات اللغوية أو فى الدراسات الدينية . ومعنى ذلك أن المسحة التخصصية الضيقة كانت واضحة على هذا التعليم من صفوفه الأولى . وقد أثارت هذه المسحة التخصصية المبكرة انتقاد بعض التربويين . ولكن يظهر أن الصفة الدينية لهذا التعليم أدت الى تخرج السلطات من اتخاذ خطوات اصلاحية قد لا ترضى الجماهير . لقد اكتسبت معاهد هذا النظام شيئا من قدسية الدين ، ووصلت فى ذلك الى حد يجعل الذى ينال منها يظهر وكأنه ينال من الدين نفسه .

صحيح أن مصر قد خطت فى اصلاح نظام التعليم التقليدى خطوة تبدو وكأنها تخفف من حدة الازدواج . وفى عام ١٩٦١ صدر القانون رقم ١٠٣ بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التى يشملها . وكان من أهداف إعادة التنظيم تحقيق التلاحم الثقافى بين المعاهد الأزهرية ومدارس التعليم العام . والواقع أن هذا القانون أدى الى رسوخ الازدواجية . لقد هبط سن الالتحاق بالأزهر الى السادسة - وهى سن دخول المدارس الابتدائية الأزهرية - بعد أن كانت سن الالتحاق به هى الثانية عشرة . وفى الأزهر الآن - فيما قبل التعليم الجامعى - مدارس ابتدائية ومعاهد إعدادية ومعاهد ثانوية ، ولو أن المرحلة الثانوية الأزهرية تزيد سنة واحدة عن المرحلة الثانوية العامة . وهذا هو كل الفارق الزمنى بين النظامين .

وتلاميذ المعاهد الأزهرية نتيجة لهذا التنظيم صاروا متقلين بمواد الدراسة . فالمفروض أنهم يدرسون كل المواد التى يتلقاها تلاميذ المدارس الى جانب المواد التقليدية . والواقع أن الدوائر الأزهرية غير مرتاحة الى نتائج هذا التنظيم . فطلاب المعاهد الأزهرية لم يستطيعوا أن يحتفظوا بالمستوى القديم فى تحصيل المواد التقليدية ، ولم يستطيعوا أن يصلوا الى مستوى تلاميذ المدارس العامة فى

للمواد الأخرى • ويسود القلق دوائر كليات جامعة الأزهر بسبب مستوى من يلتحق بها من تاج التعليم الثانوى الأزهرى • والحقيقة أن اصلاح نظام التعليم التقليدى حيثما وجد يتطلب - بحسب رأينا - البدء من هدفه وهو المحافظة على التراث الدينى واللغوى •

لنضع هذا الهدف أمامنا ، ولنبحث عن الوسيلة اللازمة لتحقيقه • فإذا كانت الدراسات النفسية تقرر أن استعدادات التعلم وقدراته تتبلور حول سن الخامسة عشرة فأننا نرى أن يكون المحتوى التربوى الذى يقدم الى التلاميذ قبل هذه السن موحدا بالنسبة لجميع المتعلمين • ومن الممكن بعد هذه السن أن تكون هناك شعبة متخصصة فى المرحلة الثانوية للدراسات العربية والاسلامية • ومن الممكن كذلك أن تخصص بعض المنح والمزايا المادية لمن يلتحقون بهذه الدراسات أو لمن يتفوقون فيها • أما ما يقدم فى هذه الشعبة وما يتصل بطول المدة التى تضمن الاجادة والنضج فى هذه الدراسات فأمر ينبغى أن يكون موضع تجريب • هذا رأينا ، ونحن لا ندعى أنه الصورة الوحيدة أو النهائية فى هذا الاتجاه • المهم هو أن نعمل على أن يكون هناك نظام تعليمى واحد يحقق كل أهدافنا ، وفى جميع متطلباتنا •

١٠ - خاتمة :

كان هذا عرضا للإطار الفلسفى الذى يتم تصميم النظام التعليمى وفقا لمتطلباته • وقد رأينا كيف يكتسب هذا النظام ملامحه القومية ، وكيف يمثل ما تمده به النظم والدراسات الأجنبية • هناك ملامح تقرب بين النظم ، وهناك ملامح خاصة تميز بعضها عن بعض • وإذا كان هناك احساس بأن نظمنا العربية لاتزال مائة الملامح - أو بعيدة عن أن تكون لها ذاتية متميزة - فقد آن الأوان كى نعمل على تمييز هذه الملامح بحيث تنعكس على مختلف مؤسساتنا التربوية • ان هناك موجة من عدم الرضا عما هو قائم ، ونحن نعتقد أن تلك بداية طيبة للاتجاه نحو ما ينبغى أن يقوم أو يكون حتى ينال نظامنا التعليمى حظه المناسب من التطور والأخذ بنتائج العلم •

..وإذا كان في الدراسة العلمية - أو البحث العلمي - طريقنا الى التطوير القائم على أسس ثابتة فعلينا أن ندرك أن الجامعات هي المكان الأول للدراسات والبحوث . ينبغي أن تكون في الجامعات مراكز للبحث . وينبغي أن تخدم العاملين في هذه المراكز بكل الامكانيات المادية وبكل وسائل البحث . ولندرك أن هذه أمور ينبغي ألا تخضع لاجراءات التوفير أو التقشف ، وأنها إذا هيأتها لعلماثا نوعا من الأمن الاقتصادي وجوا أكاديميا له قدسيته وجساده استطعنا أن نصل الى حصيللة انتاجية طيبة ، وأن نهيم مناخا علميا لا مكان فيه للدخلاء وأدعياء المعرفة .

وإذا أردنا أن ننشئ مراكز للبحوث خارج الجامعات فعلينا أن نعرف أن هذه المراكز لا يمكن انشاؤها على حساب الجامعات ومتطلباتها . ان أعضائها - أو الباحثين فيها - ينبغي أن يكونوا من فائض الخبرة والكفاءات العلمية التي لا يضير الجامعات أن تستغنى عنها كليا أو جزئيا . ومعنى هذا أن جميع الدول العربية في ظروفها الحالية لا يمكنها أن تتجه الى انشاء مراكز بحوث الا في اطار الجامعات . فالجامعات العربية تعاني من عدم توفر العلماء المتخصصين في ميادين كثيرة .

وفي سياق الدعوة الى التركيز والتدعيم ندعو الى توحيد السلطة المشرفة على التعليم . فوجود وزارة للتربية ووزارة للتعليم العالي - بل ووزارة ثالثة لشئون الأزهر في مصر - أمر لا داعي له . نريد وزارة واحدة للتربية تعمل في اطار فلسفة تربوية متكاملة . فالكفاءات التربوية في أي بلد عربي - على نحو ما أشرنا - محدودة ، بل وأدنى بكثير من حاجة كل بلد . وليس من الممكن لأي بلد عربي أن يشكل من هذا العدد المحدود الذي لديه هيئات استشارية عليا في مختلف مجالات التربية وعلى مستوى ثلاث وزارات أو وزارتين . ولكن واقمين في الاستفادة من امكاناتنا البشرية على أفضل وجه ممكن .

ولكى نكون منبرا حواريا نتناول عليه شئون التربية وغيرها من شئون حياتنا ينبغي أن نوضع وسائل الاعلام في أيد كفوثة . ولا يكفي في شيء .

كالصحف أن تمنح الدولة للعاملين فيها حرية التفكير وحرية التعبير • المهم أن تجد هذه الصحف من يستطيع ممارسة هذه الحرية لا من يقتصر على التفتي بها أو القضاء لها • كما أن على الدولة أن تخلص الصحف من المآزق والظروف المعقدة التي تعاني منها • فبعض الصحف العربية تجد كفاءات عالية لا يشعر الجمهور بانتاجها ، بل يشعر بهزال الصحيفة التي تجد هذه الكفاءات • وتعتذر بعض الصحف بأنها مضطرة الى تخصيص ما يزيد عن نصف حجمها - وهو بطبيعته هزيل - للاعلانات ، ونحن ندعو الى أن تعين الدولة الصحف وجميع وسائل الاعلام الأخرى ، ولكن على هذه الوسائل أن تعرف غايتها وطريقها وأن تكون مفتوحة للأقلام الحرة والنقاش الصادر عن معرفة والنتجه للبحث عن المعرفة •

وأخيرا ندعو كل ذى سلطة كى يعرف كفاءته وحدودها ، ثم ندعوه أن يستغل هذه الكفاءة ، وألا يتجاوز حدودها وخاصة اذا كان التجاوز الى ميدان خطير كالشئون التربوية • اننا نرجو من ذوى السلطة ألا يقدموا على أى تفسير يتصل بالنظام التعليمى أو بمحتواه دون دراية يقوم بها المتخصصون ويقدمون مقترحاتهم فى ضوء نتائجها • ونحن بذلك لا نوصد الباب فى وجه القادرين على ابداء رأى أيا كانت اهتماماتهم أو مستوياتهم الثقافية • فالتعليم أمر يتصل بمستقبل الأمة ، وهو وسيلتها فى تشكيل شعب البد • ومن هنا تجعل بعض مراحل الزاميا •

الفصل الثاني

التعليم الإلزامي

التعليم الانزامى

١٣ - مدخل تمهيدي :

ظهرت فى بعض الدول القديمة - مثل مصر والهند والصين - نظم تعليمية ، ولكنها لم تكن تستوعب غير فئة محدودة من الناس . أما الجماهير - أو غالبية الشعب - فكانت تتلقى اعدادها للحياة عن طريق البيت وعن طريق الحياة نفسها . وفى الصور الوسطى ساد معاهد التعليم طابع دينى . ففى الغرب والشرق نجد أن معاهد التعليم كانت فى أساسه امتشأت ترعاها هيئات دينية ، وأحيانا كانت تتلقى رعاية بعض الحكام . وعلى الرغم من هذا الطابع الدينى نجد أن التربية المدرسية كانت أيضا قاصرة على فئة محدودة . صحيح أننا نجد بعض المؤسسات التعليمية - وبصفة خاصة فى البلاد الإسلامية - كانت تشجع على طلب العلم . بل كان منها ما يمد الطلاب بالمأوى وبالتنحى المادية . ولكن اقبال الناس على التعليم مع ذلك كان محدودا . واستمرت الجماهير تتلقى تدريبها العملى فى البيت والحياة .

والحقيقة أن معاهد التعليم لم تكن تشغل نفسها باعداد المعلمين للمجالات العملية التى سيلتجقون بها من أجل كسب عيشهم . ومن هنا لم يكن الالتحاق بهذه المعاهد ضروريا كى يحصل الناشء المهارات النوعية اللازمة لممارسة عمل ما . ولم تكن الجماهير بدورها تحس بأن ما تقدمه المؤسسات التربوية أمر تفرض الحياة على الناشء أن يلم به . وعادى فى ضوء هذه الحقيقة أن تتأفل الجماهير عن الاقبال على التعليم . ثم لم تكن السلطات تشعر بما يستوجب تعليم الشعب . فاحتياجاتها من الموظفين كانت محدودة ، ولم تكن تجد مشقة فى الحصول على من تريد منهم . ومن هنا أعفت السلطات نفسها من مسئولية تعليم الجماهير .

وفى الصور الحديثة جدت عوامل جعلت التربية - دون غرض من شأن الدين - تمتد الى كثير من المواد الدينية ، وتتخلص من سيطرة الهيئات الدينية عليها . كما جدت عوامل أخرى أدت الى التمازج على أن هناك حدا أدنى من

المعارف ينبغي أن يحصله كل إنسان باعتباره ضروريا له • تهيأ لبعض الدول من
الامكانات ما جعلها ذات مقدرة على امداد كل ناشئ بالتعليم الى حد أنها تبنت
مبدأ الالتزام • بل ان عددا من هذه الدول استطاع أن يمد فترة هذه
التعليم الى سن تساعد المواطن على الدخول الى معترك الحياة في شيء
من اليسر •

لم يعد التعليم بعد هذه التطورات مسئولية الأهالي ، ولم تعد الدولة قادرة
على أن تقف من شؤنه موقف المحايد • فاعتباره حاجة اجتماعية ، والاتجاه
الى اعتبار التعليم المدرسي اجباريا أمر أكد مسئولية الدولة عن التعليم • على
الدولة أن تدبر احتياجات التعليم من الأموال • وعليها أن تتولى المسئولية
الرئيسية في اجراء الدراسات المتصلة بتحديد الأهداف والمستويات والمحتويات له
وأن تتولى اعداد المعلمين • وانطلقت مسئولية الدولة في ذلك فتجاوزت حدود
المرحلة الانزامية وامتدت الى سائر مراحل التعليم •

ولا ينفي هذا أن تطور مسئولية الدولة تجاه التعليم أمر يبدأ دائما من
الاهتمام بتوفير تعليم الزامي • فجميع البلاد العربية مثلا قد أنشأت نظمها
التعليمية الحديثة ، وخصصت لها الأموال في ميزانياتها في ثانيا ما اتخذته من
اجراءات لتطوير أساليب الحياة • وبعد ذلك بدأت تفكر في تعليم الشعب أو
في التعليم الانزامي للناشئين ، ولو أنه لا توجد حتى الآن دولة عربية واحدة
استطاعت أن تهيئ فترة من التعليم الانزامي تتسع لكل الأفراد الذين في
سن الانزام •

٢ - لم نعلم الجميع ؟ :

عند رسم السياسة التربوية نبدأ عادة - سواء كان ذلك بالنسبة لبناء النظام
التعليمي العام أو لبناء تنظيم تربوي نوعي - بوضع ما يسمى معالم الطريق (١)
فنعرف ما نريد ، ونعرف الطريق الى ما نريد • وعن طريق المراجعة والتطوير

(1) Guide lines.

لغاياتنا ولوسائلنا يمكن أن يتكون لدينا من القيم والتقاليد ما يعتبر مرجعا له قوته حين نحتكم اليه أو نسترشد به • وحينئذ تكون لدينا فلسفة أو شبه فلسفة تربوية • وحينئذ أيضا يمكننا أن نتحدث في شيء من الاصلالة عن عن فلسفة النظام التعليمي أو فلسفة تنظيم نوعي كالتعليم الالزامي •

وأيا كانت المعالم التي نسترشد بها في اتاحة فرصة التعليم للجميع ، ثم أيا كانت دوائعنا الى ذلك فإن الاتجاه الى جعل التعليم ظاهرة شعبية الى حد فرض الالزام فيما يتصل بحضور الأطفال للمدرسة قد جاء نتيجة عوامل أحدثت تأثيرها على المستوى العالمي •

ولكننا نريد أن نقرر أن فكرة تعليم الجميع ارتبطت بنوع من التعليم المدني (٢) لايهمل المواد الدينية ولكنه لا يقتصر عليها • والتعليم المدني لم يصير ظاهرة شائعة يتقبلها الناس على نطاق واسع الا حوالى القرن التاسع عشر ، ولو أن الحركة المدنية - أو العلمانية - في التربية قد بدأت قبل ذلك بكثير • والقرن التاسع عشر أيضا هو القرن الذي بدأ فيه تعليم جميع أولاد الجماهير في صورته الالزامية بداية فعلية ، ولو أن جذور المبدأ تمتد الى ما قبل ذلك القرن •

أما العوامل التي أدت الى مدنية التعليم والى الأخذ بمبدأ تميمه فقد اشتهرت من بينها عوامل ثلاثة رئيسة تعتبر أقوى المؤثرات التي تقدم في هذا الموضوع • وهى : ظهور الروح القومية القوي ، وانتشار الروح الديمقراطية ، ثم التطور السريع للعلم والصناعة • تكاثفت هذه العوامل على تغيير أهداف التربية ومحتواها متحولة من اعداد المتدين الصالح الى اعداد المواطن الذى يمثل الدين احدى صفات صلاحيته • وفيما يلى نقدم شرحا لهذه العوامل :

أولا : ظهور الروح القومية القوي : ويظهر أن الثورة الفرنسية قد

(2) Secular education.

سبقت غيرها من الحركات الى بث هذا الروح مع دعمه بنوع من التريية الشعبية التي تجعل به بين أهدافها • فالنزعة القومية فى أوربا عموما كانت من النزعات المميزة للطبقة العليا • وسريان هذه النزعة الى الطبقات الشعبية أو المتواضعة شئ حديث • ولعل الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩ تحدد البداية التاريخية لذلك : عمد قادة الثورة الى نشر الوعى القومى بين الجماهير لجعلهم على دراية بما حققته الثورة وبأهدافها فى تدعيم روح الحرية والأخاء والمساواة • وكان ذلك هو الطريق الذى اختاره القادة لجعل الجماهير يستمدون للمحافظة على ما حققته لهم وللدفاع عنه • كما أنهم اتخذوا من التريية وسيلة لنشر هذا الوعى بين الجيل الصاعد • ولم يتصور القادة أن نوع التريية الذى كان قائما يمكن أن يكون ذا غناء فى هذه الناحية ، ولكنهم تصوروا أن هناك حاجة الى نوع من التريية التى ينبئى تصميمها للجماهير بشئ من الغاية • هذا الدافع السياسى الى تريية الجماهير أضفى على المدرسة الأولية التى صارت شعبية أهمية جديدة • وأكثر من ذلك أنه قاد الى دعم الدولة لهذه المدرسة ، ومساندتها لها ، والاتفاق عليها من مواردها • فالدولة وحدها هى التى ينبئى أن تكون مسئولة عن هذا النوع من التريية • ولقد تأثرت مناهج الدراسة الشعبية نتيجة لهذه الحركة السياسية • فكما كان على الجماهير أن يتعلموا - فيما يتعلمونه - التحمس للحرريات الجديدة التى كسبوها كان عليهم أن يتعلموا كيف يمارسون هذه الحريات التى صارت حقوقا لهم • ثم كان عليهم كذلك أن يتعلموا واجباتهم • أى أن تريية الشعب قد صارت ذات أهمية سياسية وقومية •

ثانيا : انتشار الروح الديمقراطية : ونستطيع فى هذا السياق أن نبرز الجانبين الآتيين :

(أ) لا يمكن ادعاء وجود نظام ديمقراطى صحيح دون أن يكون هناك نوع من التريية الشعبية • فبدون مواطن متعلم لا يمكننا أن نتصور حكومة ديمقراطية • ولتوضيح ذلك نشير الى أن الانتخاب منشط من المناشط التى يمارسها المواطنون فى النظام الديمقراطى •

والناخب يميز ويفاضل بين المرشحين قبل أن يتوجه الى اعطاء صوته لمرشح معين ولا يمكن أن يتم الا اذا كان الناخب على دراية بالطريقة التي يوازن بها بين مرشح وآخر ، ويفضل بها مرشحا على آخر دون أن يقع في ذلك تحت أى ضغط من الضغوط التي تستغل أو تسلبه ارادته . صحيح اننا مهما بالغنا في الاحتياط لتوفير الارادة ورفع الضغوط فاننا لا يمكننا أن نضمن نجاحا كاملا في ذلك . لكن الأمة والجهل من الأمور التي تساعد على جعل الارادة المسلوقة ظاهرة عامة ، وبخاصة اذا صاحب ذلك فقر شامل . فالفقر والجهل معا من شأنهما اضعاف الناس الى درجة يسهل معها الانقياد لذوى القوة والتسلط . ففى مثل هذه الحالة نجد فريقا من الناس يبيعون أصواتهم أو يقدمونها مجاملة وتقربا لمن له عليهم سلطان مباشر . هذه ظاهرة يعرفها جيدا كل الذين اتصلوا بالدول النامية . ومن هنا نجد أن أى نظام ديمقراطى يتجه الى جعل التربية ظاهرة شعبية ، حتى يمكن اعداد مواطن يسهم - عن بصيرة - فى الحياة الديمقراطية القائمة على أسس لا زيف فيها .

(ب) أما الجانب الثانى فهو أن المبدأ الديمقراطى « تكافؤ الفرص » يتطلب وجسود مرحلة تعليمية عامة يبدأ بها جميع الأطفال ومنها ينطلق كل منهم الى ما يناسب قدراته واستعداداته . فمن حق المواطن فى الدولة الحديثة أن يتعلم تعليما يساعده على تحصيل النفع اللازم لكى يشق طريقه ، ويجد العمل المناسب له . ثم اذا كان التعليم يوصل - فيما يوصل اليه - الى الوظائف القيادية ، والأعمال الحكومية فان هذه نواح ينبغى ألا يستأثر بها فريق من الناس أيا كانت مبرراتهم لذلك . ولكى تتاح الفرصة للعناصر الصالحة جميعها دون معوقات كان من الضرورى اتاحة التعليم لجميع الناشئين دون اعتبار لأى نوع من العوامل المتصلة بالدين أو بالعنصر أو بالوسط الاجتماعى والاقتصادى الذى يتمتعون اليه . وهكذا نجد أن هذا المبدأ قد لعب دورا خطيرا فى تعميم التعليم وجعله ظاهرة شعبية . واقضى تطبيق هذا المبدأ أن يبدأ النظام التعليمى بفترة مدرسية يقضيها التلاميذ فى مؤسسة تعليمية موحدة فى درجتها ونوعها ، ويخضعون فيها

لظروف واحدة حتى من معينة يتم التفرع بعدها الى أنواع التعليم المناسبة للجميع .

ثالثا : التطور السريع للعلم والصناعة : يمكننا أن نلمس هذا التطور الذى غير وجه الحياة ، وجعل طرق العيش التقليدية شيئا شبيها بالآثار المتحفية . فنحن مثلا نجد أن الصناعات اليدوية تضائل وتحتسر ، وأن الآلة تغزو ميدان الزراعة ، وأن البيوت - على قدر امكاناتها - تأخذ بحفظها من هذا التطور - ثم نجد أن الأفراد ينتفعون بثمرات هذا التطور فى نواح كثيرة من حياتهم . وقد صحت ذلك تطلعات الى اعداد الجيل الصاعد بحيث يستطيع أن يشق طريقه فى هذا النوع المقدر من الحياة . وتهدف هذه التطلعات الى اعداد المواطن الذى يمكنه أن يتنفع بهذه الناحية الحضارية ، كما يمكنه أن يسهم فيها . وكان لذلك أثره الذى تجاوز توسيع قاعدة التعليم وجعله جماهيريا الى تطويل فترة التعليم وفقا لما تسمح به ظروف الدولة . ونحن نجد أن هذا العامل الثالث قد اكتسب أهمية خاصة فى زماننا وصارت له انعكاسات خطيرة فى المجال التربوى (٣) .

٣ - الأهمية الخاصة لتطور العلم والصناعة :

وجدير بنا فى هذا السياق أن نعرض للأهمية الخاصة لتطور العلم والصناعة بمزيد من التفصيل . فبعض الدول تتم الآن بتكنولوجيا من مستوى رفيع انعكست على حياتها ، وغيرت نظرتها الى الحياة ومتطلباتها وبالتالي الى نوع التعليم اللازم لشعوبها .

فى الدول الصناعية يحدث تطوير سريع فى الآلات والأجهزة يغير ظروف العمل ، ويخفض من الحاجة الى القوى البشرية . وهذا لا يعنى أنه سيأتى

(3) Cf. a - J.S. Brubacher, *A History of the Problems of Education*, (New York, 1966), second edition, pp. 370 — 372; b-S. Koenig, *Sociology*, (New York, 1957), fifth printing, pp. 160 — 163.

اليوم الذى لا تعود فيه حاجة الى القوى البشرية فى ميادين الانتاج ، ولكن ذلك معناه أن المطلوب قوى غير القوى التقليدية ، ومستويات غير المستويات التى تواضعا على تحديدها أو قبولها . فإذا أخذنا ما يجرى فى حياتنا اليوم كأساس لصورة الغد فانه يظهر أن مجتمع الغد سيفرض على المربين تخريج العمال الذين يستطيعون العمل بآلات دقيقة معقدة ، ويستطيعون الاشراف عليها وصيانتها واصلاحها وما الى ذلك . انها أمور تحتاج الى فهم متطور وتربية أوسع مما هو مألوف . ومعنى ذلك أن تربية جماهير الناشئة ينبغى أن تعانى تغييرا جوهريا فى نوعها ومحتواها . وهذه الحقيقة قد أدت الى وجود نوع من القلق مصحوب بنوع من الاستعداد لتطوير تربية جماهير الناشئة فى الدول المتقدمة شرقية كانت أو غربية .

وفى هذا الاتجاه يمكننا أن نشير الى تقرير أصدرته لجنة التعاون الثقافى بالمجلس الأوروبى فى « ستراسبورغ » عام ١٩٦٤ وقد جاء فيه : « يرى الاقتصاديون أن التطور المصحوب بتغيير فى تشكيل الجماهير العاملة من الحقائق التى تضعف قدرتنا على التنبؤ بفرض العمل التى تنتظر أطفالنا فى المستقبل . نحن لا نستطيع أن نتبأ بمتطلبات الوسائل التكنولوجية التى سوف تخرج . ولا نعرف نوع القطاعات الاقتصادية التى تنتظر الناشئين . وهذه التغيرات الاجتماعية والاقتصادية تدعونا الى تأكيد أن هناك حاجة ملحة الى امداد الناشئة بتربية تسم باتساع كاف ، والى امدادهم بطريقة تفكير تجعلهم متهيئين للسعى الى تحصيل أى معرفة تخصصية يحتاجون اليها (٤) .

وهكذا نجد أن دراسة دول غرب أوروبا لمشكلة تعليم جماهير الناشئة قادت الى ضرورة امدادهم بتربية واسعة ، وإن كانوا لم يقرروا تفصيلاتها أو الحد الذى تمتد اليه . فإذا ما انتقلنا الى الاتحاد السوفيتى وجدنا أن بعض القرارات السوفيتية تشير الى ما حدث من تقدم اقتصادى واجتماعى وثقافى ، والى ما صاحب ذلك من مستويات علمية وصناعية متطورة حيث

(٤) Quoted by J.D. Koerner, *Reform in Education*, (London 1968).

التقدم السريع في « المكننة » والآلية وتطبيق المكتشفات الكيماوية ، وحيث يستعان بالمقول الالكترونية على نطاق واسع ، ثم هنالك اشارة الى التقدم في استخدام الكهرباء وفي استخدام الوسائل الأخرى ذات الفعاليات العالية في توليد الطاقات . وتذكر هذه التقارير أن هذه الأمور تؤثر حاليا في تطوير طيعة العمل والارتفاع بمستوى الكفاءة البشرية . فالعمل الذي يقوم به العاملون في كل من المصانع والمزارع الجماعية يتطور مقتربا من جوهر عمل الفنين والمتخصصين الزراعيين والمهندسين . ومطلوب الآن ممن سيكونون عمالا أن يحصلوا القدرة على تشغيل الماكائن واستعمال المقاييس والأجهزة الدقيقة ، والقدرة على فهم الحساب الفني المعقد والرسم الهندسي (٥)

وفي السابع من يونيو (حزيران) ١٩٦٩ قال ليونيد بريجنيف في خطاب له : « ان تحقيق ما نتطلع اليه من تقدم أكثر في مجال العلوم والتكنولوجيا أمر معقد يتطلب جهودا واستثمارات مالية ضخمة . انه يتطلب اعدادا لاعداد ضخمة من العلماء ، ولو أن بلادنا الآن يبلغ عدد العلماء فيها ما يساوي ربع علماء العالم . ثم يتطلب فوق ذلك رفع مستوى التربية والتثقيف المهني لملايين وملايين من الناس الذين سوف تضطرهم الظروف الى أن يعملوا بوسائل تكنولوجية جديدة » (٦)

واندفع الاتحاد السوفيتي في التوسع في التعليم الثانوي ، وتعتبر المدرسة ذات الصفوف العشرة هي المدرسة التي تقدم تعليما كاملا للشعب . وقد وضع الاتحاد السوفيتي في خطته الخمسية (١٩٧٠ - ١٩٧٥) أن يتوسع في هذه المدرسة بحيث تستوعب ٦٣٪ من التلاميذ الذين يكملون الصف الثامن - وهو نهاية المرحلة المتوسطة - في عام ١٩٧٥ بدلا من ٦٠٪

(5) R. Dottrens, *The Primary School Curriculum*, (UNESCO, Paris, 1962), p. 25.

(6) L.L. Brezhnev, *For Greater Unity of Communists*, Speech at the International Meeting of Communist and Workers Parties in Moscow, June, 1969, Moscow, p. 47.

فى عام ١٩٧٠ • أما الباقون فتستوعبهم أنواع المدارس الثانوية الأخرى • وهذا معناه أن السوفيت قد طوروا سياستهم فى التعليم الشعبى وفقا لامكاناتهم ومقتضيات ظروفهم •

وقد يكون من المفيد هنا أن نقرر أن الدولة فى الاتحاد السوفيتى قد اتجهت بعد نجاح ثورة ١٩١٧ الى تعميم نوع من التعليم الابتدائى ذى أربعة صفوف ولكن الالتزام بحضور المدارس لم يطبق الا فى عام ١٩٣٠ • وكانت مدته أربع سنوات بالنسبة للقرى وسبع سنوات بالنسبة للمدن • وعقب الحرب العالمية الثانية جعلت مدة الالتزام سبع سنوات (٧ - ١٤) فى جميع أنحاء الاتحاد السوفيتى • وفى عام ١٩٥٨ قرر الاتحاد السوفيتى زيادة الالتزام سنة واحدة ، وتحقق له فى عام ١٩٦٢ - ١٩٦٣ تعميم المدرسة ذات الصفوف الثمانية بسميها الابتدائى والمتوسط • وفى عام ١٩٦٦ اتجه السوفيت الى توفير تعليم ثانوى كامل يتم استيعاب كل الناشئين فيه عام ١٩٧٠ ، ولو أن الدولة فى الواقع لم تستطع تنفيذ ذلك قبل عام ١٩٧٥ • معنى ذلك أن التعليم الإلزامى قد صار من السابعة حتى السابعة عشرة • ومعناه أيضا أن استكمال نوع من التعليم الثانوى صار إحدى ضرورات الحياة بالنسبة للمواطن السوفيتى • ويلقى اثنان من أساتذة التربية فى موسكو - فى تقرير حرراه لهيئة اليونسكو فى صيف ١٩٧١ - ضوا على ذلك فيقران « أن الضرورة تدعسو الى بذل هذا الجهد العظيم للتوسع فى التعليم الثانوى بسبب حاجة الصناعة الحديثة الى عمال ينبغي أن يكونوا ذوى مستوى تربوى عال • وهذا بدوره يرجع الى التقدم السريع للعلم والتكنولوجيا ، والى انتشار « المكننة » وآلية العمليات الانتاجية ، ثم الى تطوير فروع صناعية جديدة : كل هذه أمور تتطلب من العاملين جهدا يتزايد باستمرار ، وتطلب معرفة عامة متينة الأساس ، كما تتطلب تطوير القوى الاستدلالية والالام السريع بالطريقة التى تعمل بها الأجهزة » (٧) •

(7) Mrs. T.A. Ilina and Mr. V.I. Mishin, *The Training of Teachers in the Light of Diversification of Secondary Education in the USSR*, (UNESCO, Meeting of Chief Technical Advisers, Paris, 27 September — 2 October, 1971).

ان روسيا ما قبل الثورة كانت في واقعها أمة تتكون من جماعة من الفلاحين الأميين يخضعون لسيطرة قلة من الأعيان • وبعد الثورة وجد الشيوعيون أن التربية وسيلة رئيسة لخلق دولة قوية ، وأدركوا أن التطور الصناعي يحتاج الى تربية الناشئين تربية تساعد على تكوين مهارات مناسبة لمستوى النهضة • ونجح الروس في بلوغ آفاق لم تيسر لبعض الدول التي سبقتهم الى التصنيع والى الانطلاق الاقتصادي • وكلما جنى الروس مزيدا من ثمار التربية تطلعوا الى امداد الشعب بمزيد من التربية نفسها باعتبار ما ينفق على التعليم الشعبي استمارا ذا عائد ممتاز ، لا استهلاكا ينبغي الحد منه •

٤ - الدول النامية والتعليم الشعبي :

ما قدمناه عن اتجاهات بعض الدول المتقدمة صناعيا يوضح لنا أن هذه الدول تحاول أن تقفز بمستوى المواطن العادي فيها الى الحد الذي تتوقع معه أن يتمكن هذا المواطن من التكيف للتطورات السريعة في الجوانب الاجتماعية والعلمية بل ومن الاسهام بذلك فيها • وبطابق هذه الصورة نجد أن جميع الدول النامية بلا استثناء لا يزال تعميم شيء كالمرحلة الابتدائية فيها يمثل مشاكل تحدى مقدرة هذه الدول • والنتيجة المتوقعة لذلك أن مسافة الخلف بين الدول المتقدمة والدول النامية ستستمر في الاتساع في ميدان التربية وميادين التنمية المتصلة بها اذا بقيت هذه الدول النامية على هذا المستوى من العجز •

انا حين نستعرض ظروف الدول النامية - عربية كانت أو غير عربية - نجد تشابها بينها في المشكلات القاسية التي تعاني منها هذه الدول ، وهي مشكلات لها انعكاساتها على مجالات كثيرة من بينها المجال التربوي • ويكفي في هذا السياق أن نشير الى مشكلات سبع أصبحت في الواقع من ملامح الحياة المشتركة بين الدول النامية أو معظمها :

١ - أمة تسم بها أغلب الجماهير • وهذه الأمة تساعد على استثمار

طريقة الحياة بصورتها التقليدية ، وتجعل محاولة احداث أى تغيير عن طريق وسائل الأعلام ضعيف الأثر . فالمطبوعات تحتاج الى من يستطيع القراءة . والثقافة التقليدية التى يتوارثها الجماهير لا تدفعهم الى البحث عن المعرفة أو الى تنقيف الذات . والأميون فى واقعهم يمثلون محيطا ثقافيا شبه منزول عن المحيط الثقافى للمتعلمين .

٢ - اعتماد على الزراعة وسير فيها على الطرق البدائية التى تقوم أساسا على الطاقة الجسيمة لكل من الإنسان والحيوان . والحقيقة أن التحول عن هذه الطرق البدائية أمر لا يتصل به تفكير العاملين فى الزراعة . فالأيدى العاملة تتزايد باضطراد . وسبب ذلك أن كثيرا من أولاد الفلاحين الذين يشبون ينضمون الى آباءهم فى أعمالهم ، ويمسكون فى نفس رقعة الأرض التى يعمل فيها الآباء . والسلطات أيضا من جانبها لا تفكر جديا فى التخلص من الوسائل البدائية لأن ذلك سيؤدى الى توفير أعداد ضخمة من العاملين دون أن تكون لديها وسائل تشغيلهم . والمتصلون بهذه البلاد يجدون أن تزايد الأيدى العاملة فى الأرض لا تصحبه زيادة انتاجية . وهذا يدل على أن الجميع يعملون بجهد أدنى من طاقتهم ، وأن هناك بطالة مقعنة وراء هذا التكدس فى محيط الزراعة .

٣ - القناعة بمستوى من العيش لا يساير روح العصر الحديث . ويظهر أن الجماهير فى هذه المجتمعات قد ألفت شكل الحياة السائد لدرجة أنها لا تصور شكلا آخر أفضل منه . وكثيرا ما نجد رجاء الجماهير - التى تجد ما يساعدها على ديمومة الحياة - يتعلق بالمحافظة على ما يجدون من نعمة . وقليل ما نجد لهم طموحا يختلف فى جوهره عن ذلك .

٤ - سير التنمية الاقتصادية فى كثير من الحالات بسرعة تتلها سرعة النمو فى السكان ، وكان ما تهدف اليه خطط التنمية فى هذه المجتمعات هو حفظ المستوى الراهن من أن يواجه انخفاضاً أكبر . وبعض البلاد النامية تبذل جهودا كبيرة فى الدعوة الى تحديد النسل ، وتشير بنوع من النجاح فى الاستجابة . ولكن الملاحظة العادية تدل على الخطر المستقبل

مثل هذا الاجراء • فالذين يستجيبون لهذه الدعوة عادة هم المتعلمون والأذكياء • وهذا معناه ائاحة الفرصة للمستويات العقلية الممتازة كى تتضائل وتنحصر بينما تتكاثر المستويات المتواضعة بشئ من الانطلاق • وهذا يجعلنا نتخوف بالنسبة لصورة شعوب الغد فى مثل هذه البلاد •

٥ - ضف فى موارد الدولة يجعلها عاجزة عن تعميم أى نوع من التعليم بهما قصرت مدته وتواضع مستواه •

٦ - عدم وجود تقاليد راسخة للحكم والادارة • وفى كثير من الأحيان تعاني الدولة النامية سلسلة من التغيرات والانقلابات تكلف الدولة مائدا ، انها تكلفها الكثير فى قواها البشرية وبخاصة فى المستويات العليا ذات الكفاءة الممتازة • فالسلطات فى مثل هذه الظروف يهملها الموالون الذين تثق فيهم أكثر مما يهملها الخبراء أو الذين يعرفون •

٧ - فى الدول النامية - لا سيما التى لا يسمح جسوها العام بالنقد وابداء الرأى - كثيرا ما تترك أمور الدولة لارتجال ذوى السلطة دون اكتراث أو مبالاة من ذوى الكفاءة الذين يؤثرون السلامة أو يقصرون فى أداء واجبهم الاجتماعى •

هذه الدول عادة يصيها المعجز عن مجاراة الاتجاهات العالمية فى تعليم جماهير الناشئة • وقد تحاول السلطات عن اخلاص تعميم نوع من التعليم يقتصر فى أغلب الأحيان على المرحلة الابتدائية • وهذا أمر يمثل بالنسبة لهذه الدول أملا صعب المنال • فهى تخطط وتطلق آمالها فى تعميمه بحدود زمنية • ثم تلاشى الآمال لضعف الامكانيات عن سبائرة الخطة ، فتعاود الدولة التخطيط معلقة الآمال بحدود زمنية جديدة • وقد يتكرر هذا الاجراء مرات متتابة وفى كل مرة يلعب المعجز دوره •

هكذا نجد الدول النامية عاجزة عن امداد الناشئة بالتعليم • فكثير من الأطفال يلبفون سن الذهاب الى المدرسة دون أن يكون لهم مكان فيها •

وهذا معناه أن تطبيق نظام يلزم جميع الأطفال بحضور المدارس سيكون أمراً غير ممكن ما دامت الدولة من جانبها عاجزة عن توفير عدد مناسب من أماكن الدراسة . وحين تحدث هذه الدول عن تعليم الزامى فيها فإنها فى الواقع تتحدث بلغة مجازية تتناول شيئاً يتصل بطموحها دون أن يكون له وجود فى واقعها . وعدم تطبيق مبدأ الالتزام فى البلاد النامية يكون عادة مصحوباً ببعض المشكلات أو الآثار السيئة التى نبرز أهمها بالنسبة للبلاد العربية فيما يلى :

أولاً : أن التقدم فى تعليم البنت فى المجتمعات العربية يسير بخطوات بطيئة . والذى ينظر الى الاحصاء الرسمى لتلاميذ المدارس يجد أن عدد البنات يقل كثيراً عن عدد البنين (أ) وسبب ذلك هو النظرة التقليدية الى وظيفة المرأة ، والاتجاهات الجامدة ازمائها . ففى بلادنا - حيث لا تتوفر غالباً ظروف عمل أو انتاج كامل لقوى الرجال - نجد الجمهور لا ينظر الى القوى النسائية العاملة نظرة جادة . وعند معظم جماهيرنا يعتبر الابن أولى بالتعليم من البنت ، فالابن هو المصير الكاسب وهو الذى سيكون مسئولاً عن اعاشة غيره حين يكون رب أسرة . أما البنت فينظرون الى تعليمها على أنه غير ضرورى . بل منهم من يرى فى تعليم البنت افساداً لأنوثتها . فالبنت عند هؤلاء تعولها أسرتها ، ثم يعولها بعد ذلك زوجها . ووظيفتها التى تنتظرها هى الاشراف على شئون المنزل ورعاية الاطفال . وفى هذا القطاعات يندر أن نجد وعياً بقيمة الأم المتورة أو المتعلمة . ولذا نجد أن هؤلاء الناس - تحت ظروف الحرية المتاحة لهم فى الحاق أولادهم بالمدارس - لا يقبلون على الحاق البنات بنفس الدرجة التى يقبلون بها على الحاق البنين .

ثانياً : أن نسبة الاهدار فى المرحلة الابتدائية - بسبب تسرب التلاميذ منها - نسبة عالية . وكثير من تلاميذ هذه المرحلة يتسربون قبل استكمال

(أ) فى العام الدراسى ١٩٧٢ - ١٩٧٣ كانت جملة تلاميذ المدارس الابتدائية فى مصر ٣٩٨٩١٣٩ منهم ٢٤٧٢٠٨٧ بنون و ١٥١٧٠٥٢ بنات . وفى العام الدراسى ١٩٧٤ - ١٩٧٥ كانت جملة تلاميذ المدارس الابتدائية فى العراق ١٥٢٣٩٥٥ منهم ١٠٣٠٥٤٧ بنون و ٤٩٣٤٠٨ بنات .

الصف الرابع ، أى قبل تحصيل مهارات القراءة والكتابة تحصيليا يحميمهم من الارتداد الى الأمية (٩) . ومن الاسباب التى أدت الى هذه الظاهرة القيمة الاقتصادية للطفل فى المجتمعات الزراعية التى تعتمد على الأساليب البدائية والأيدى الرخيصة . كما أن من الأسباب أيضا أن كثيرا من الجماهير يتركون أمر تربية الأطفال لعوامل الصدفة ، ولا يهتمهم انتظام الأطفال فى الدراسة أو عدم انتظامهم .

ثالثا : أن مصير الأطفال ومستقبلهم يرتبط فى البلاد العربية غالبا بمستوى الوعي عند آبائهم . وليس هناك تشريع قائم يحمى أو يرفع الأطفال الذين يلقي بهم الحظ العاثر بين أيدي آباء تروّضهم البصيرة والوعي بقيمة التعليم ، أو آباء يستغلون أطفالهم - على نحو ما نشاهد فى الحياة اليومية - فى شئون العمل والانتاج وتحصيل الربح من سن مبكرة . أى أنهم يفرضون على الضغار حياة الكبار .

واضح مما سبق أن ترك الحاق الأطفال بالمدارس لاختيار ذويهم له آثاره الاجتماعية والاقتصادية السيئة . وهذا يبين أن من الضروري اتخاذ الخطوات المناسبة من أجل تعميم التعليم وفرض الالتزام بالحضور الى المدارس .

٥٠ - متطلبات فرض الالتزام :

وحل المشكلة - بالنسبة للدول النامية - لا يمكن فقط فى توفير الأجوال

(٩) ليس فى متناولنا من الاحصاءات الرسمية التى تتناول تسرب التلاميذ من المرحلة الابتدائية سوى احصاء الجمهورية العراقية الذى أصدرته وزارة التربية العراقية عن عام ١٩٦٩ - ١٩٧٠ . وهذا الاحصاء يشير الى أن عدد تلاميذ المدارس الابتدائية الرسمية فى ذلك العام كان ١٠١٤٨٢٩ (٢٩٥٢٠٣٠ بنات و ٧١٩٦٢٦ بنون) . وكانت جملة الذين تركوا هذه المدارس من جميع الفرق الدراسية ٦٥٩٥٢ من التلاميذ (١٩٣٦٢ بنات و ٤٦٥٩٠ بنون) . وكان عدد تلاميذ المدارس الابتدائية الأهلية ٢٦١٤١ (٩٥٩٠ بنات و ١٦٥٥١ بنون) . وكانت جملة الذين تركوا هذه المدارس فى جميع الفرق الدراسية ١٠١٥ (٢٩٧ بنات و ٧١٨ بنون) .

اللازمة لاعداد المعلمين وبناء المدارس بأعداد كافية • هناك مشكلات نوعية في هذه المجتمعات تملئ متطلبات خاصة على الدول النامية كى يتهيأ لها أسباب النجاح فى تقديم التعليم الإلزامى أو جعل الإلزام بحضور المدارس تقليدا تروبويا • ونحن نقدم من هذه المتطلبات الأمور الستة الآتية :

اولا : تهيئة الراى العام :

ومن أجل ذلك ينبغى تقديم الأفكار المتصلة بتعميم التعليم وجعله الزاميا الى الشعب بجميع طوائفه • فاتجاهات الدولة ومقرراتها وأعمال اللجان ينبغى أن تعلن على الشعب وينبغى أن يجد الشعب فرصة الجدل مفتوحة أمامه • فذلك من شأنه خلق جو يساعد على الإحساس بأن المشكلة مشكلة عامة ، كما يساعد على تكوين بعض الاتجاهات العامة ازاءها • فالحدث عن تعليم الزامى قد يجد فى بعض الدول النامية من يعارضه منطلقا من مصلحة خاصة يصورها •

وتوضيحا لذلك يمكننا أن نقدم مثالا من الخبرة المصرية • ففي عام ١٩١٧ أعدت وزارة التربية مشروعا لنشر نوع من التعليم الأولى فى مصر فى فترة تبلغ ثلاثين عاما • وفى ٣٠ من مايو (آيار) ١٩١٧ شكلت الوزارة لجنة لبحث ذلك المشروع • ولكن اللجنة بعد أن درست المشروع تقدمت بمشروع جديد الى الوزارة فى نوفمبر ١٩١٨ وخرج هذا المشروع مطبوعا الى الناس عام ١٩١٩ • وقد تصورت اللجنة نظاما لتعليم الشعب منفصلا عن التعليم المنظم على النسق الأوروبى • فتعليم الشعب - فى تصور اللجنة - كان سيتم فى مدرسة أولية يلتحق بها الأطفال فيما بين السادسة والحادية عشرة • ومن ينتهى من هذه المدرسة يمكنه أن يتقدم للالتحاق بما اقترح تسميته « المدرسة الأولية الراقية » • وقد وضعت اللجنة خطتها على أساس أنه بعد عشرين سنة يكون قد تم استيعاب ٨٠٪ من البنين و ٥٠٪ من البنات فى المدارس الأولية • ووضعت اللجنة تصوراتها فيما يتصل بتمويل المشروع وتنفيذه عن طريق مجالس المديرىات والمحافظات • وأجازت اللجنة أن تقوم الدولة باعانة المدارس التى تنشأ لحفظ القرآن اذا

أثبتت التقارير كفاءتها • أما تعليم الشعب وتنفيذ الخطط المتصلة به وتحديد المستويات وما إلى ذلك فأمر ينبغي أن يسير على أساس أن هذا التعليم سيتم في مدارس رسمية وأن الحكومة مسئولة عنه وعن توفيره (١٠) •

لم يكن هذا المشروع يمثل أفضل الامكانيات المتاحة أمام اللجنة • وأسوأ ما فيه قيامه على أساس من الازدواجية التي تفرق بين ما يتاح لجماهير الناشئة وما يقدم لأولاد الطوائف المتميزة اجتماعيا واقتصاديا من تعليم نظمت مراحلها على النسق الأوربي • ولكن الذين وقفوا موقف المعارضة من المشروع لم يعارضوه من هذه الزاوية ، بل كانت لهم مصالح واعتبارات جعلتهم يقفون ضد تعميم التعليم • من بين هؤلاء المعارضين كانت طبقة ملاك الأراضي الزراعية • وزاد من نفوذ هذه الطبقة أن معظم أعضاء مجالس المديرية كانوا من بينها • ويقول المندوب السامي البريطاني في مصر في تقريره عن عام ١٩٢٠ : « من الواضح أن تنفيذ مشروع كبير كهذا الذي قدمته اللجنة أمر يحتاج إلى تأييد من الرأي العام ، ويحتاج بصفة خاصة إلى تأييد طبقة ملاك الأراضي الزراعية الذين يتألف منهم معظم أعضاء مجالس المديرية » • ولكن لم تظهر مجالس المديرية أى نوع من الحماسة للاضطلاع بمسئوليتها في تنفيذ هذا المشروع الذي يتطلب أعباء مالية ضخمة • بل نجد أن اثنين من المجالس صرحا في ضوء هذه التكاليف بأن مثل هذا العمل ينبغي أن تضطلع به الحكومة المركزية لا السلطات المحلية » (١١) •

والحقيقة أن جماعة كبار الملاك كان يفزعهم أمر تعليم الشعب • وقد شهد النصف الأول من هذا القرن مقاومة سافرة منهم لتعميم التعليم • كان ملاك

(10) Ministry of Education, Report of the Elementary Education Commission and draft law to make Better Provision for the Extension of Elementary Education, Cairo, 1919.

(11) Reports by His Majesty's High Commissioner on the Finances, Administration, and Conditions of Egypt and the Sudan for the Year 1920, p. 69.

الأراضي الزراعية يتصورون أن التعلم سيصرف الشعب عن الاشتغال بالزراعة ، ويؤدى به الى البطالة • وكانت لهم نواهد فى ذلك : فالريفيون الذين حصلوا القدرة على القراءة والكتابة كانوا يتخذون مما تعلموه حرفة لهم • كانوا يشتغلون بقراءة وكتابة الرسائل ، وبتحرير عقود البيع والايجار والمشاركة ، وبتحرير الشكايات ، بل كثيرا ما كانوا يشتركون فى جرائم التزوير • ولم يكن معظم كبار الملاك يدري أن الذى هيا الفرصة لذلك هو ندرة القادرين آتخذ على القراءة والكتابة فى المحيط الريفى ، وانه يوم تصير القدرة على القراءة والكتابة ظاهرة شائعة فستتهى ميزة أصحاب هذه القدرة كما أن كبار الملاك كانوا يجدون فى معلمى المرحلة الأولى الموجودين بالقرى منافسين لهم فى المظهر وفى الثفاف الناس حولهم • وكان يزيد من خطر هؤلاء المعلمين أنهم كانوا فى العادة ينتمون الى الأوساط الشعبية الفقيرة • وينبغى أن نشير الى أن كبار الملاك قد وجدوا من المفكرين من يتصدى لهم فيناقش آراءهم ويرد على دعاوهم (١٢) •

وكان من بين معارضى مشروع تعميم التعليم الأولى فور ظهوره علماء الأزهر • وجدير بنا أن نبدأ بتوضيح الظروف النفسية التى كان يعانى منها هؤلاء العلماء • فالقوم يحطون فى أنفسهم شعورا بالمرارة بسبب التعليم الحديث وآثاره • لقد كانت التربية التقليدية فيما قبل هى السائدة • وكانت تكتسب من مسحتها الدينية كل مقومات احترامها • وكان علماء الأزهر يعتبرون قادة الشعب وممثليه : كان الناس يفضون اليهم بمتاعبهم ، ويشكون اليهم من استغلال الحكام وظلمهم • وكان العلماء يتصلون كثيرا بذوى السلطة ويتفاوضون معهم نيابة عن الشعب • كما كانوا يستمعون بمركز ممتاز وسلطة كبيرة • وبعد انشاء نظام تعليمى حديث تم توجيهه بانشاء أول وزارة للتربية فى مصر عام ١٨٣٧ بدأ مركز الأزهر والأزهريين يتأثر • فمعاهد التعليم الجديدة بدأت تعلم مواد جديدة وبدأت

(١٢) انظر مثلا : (١) أحمد لطفى السيد ، **المفترقات** ، الجزء الأول (القاهرة ، ١٩٣٧) ص ٧٦ - ٧٨ (ب) عباس محمود العقاد ، « **الاصلاح** » ، الرسالة ، ٢٦ من أغسطس ١٩٤٠ .

كذلك تعد طلابها للعمل في مجتمع جديد ذى مسحة تصل بالحضارة المعاصرة وتخرج أناسا احتلوا وظائف ذات جاه وسطوة . وكان اتصال هؤلاء الخريجين بالجمهور اتصالا مباشرا جعل ثقة الناس فى التعليم الحديث واحترامهم له أمرا لا يحتاج الى دعاية . أمام سلطة هؤلاء الخريجين ونفوذهم ، وأمام قيادتهم الممتدة الى مختلف ميادين الحياة انحسر دور الأزهر وصار أكثر ما يسمعه المرء من أبنائه عن مكانته أمرا يصف ما كان ولا يتصل بما هو كائن .

اندفع الشيوخ فى ثورة ضد مشروع تعميم التعليم الأولى ، وكانت ثورتهم - على ما يبدو من كلامهم - صادرة عن قلق وعن عدم شعور بالأمن تجاه مصالحهم الخاصة . ومن هنا كان تقريرهم الذى قام الأزهر بطبعه وتوزيعه فى عام ١٩١٩ يعكس روح الغضب ، كما كان ذا منطلق غريب فى نظر المتدلين . كان اعتراض الأزهرين موجها الى نوع التعليم الذى تتجه الدولة الى تعميمه ، كما كان موجها الى وصاية وزارة التربية عليه باعتبارها مسئولة عنه . عارضت لجنة الأزهر فكرة « استيلاء » وزارة التربية والهيئات التى تشاركها بالتدريج على ٨٠٪ من البنين . فذلك يعنى - كما يقولون - قضاء على الكتابيب الأهلية التى تحفظ القرآن ، وبالتالي على المعاهد الدينية التى يعتبر حفظ القرآن فيها شرطا للقبول بها . وذكروا أن تقرير لجنة تعميم التعليم الأولى سيؤدى الى « اغتصاب » حقهم فى ادارة بعض الكتابيب الاسلامية التابعة لهم . وقد اتجه الأزهريون فى تقريرهم الى تفضيل نظام الكتابيب بالنسبة لتعليم الأمة . فحفظ القرآن - كما يقولون - « سيخفف من مشكلات الأحداث المجرمين والفوضى الخلقية » ، ويقضى على حركة الجرائم واختلال النظام والنش فى العلاقات بين الأفراد . وطالبوا بضرورة اشتراك رئاسة المعاهد الدينية فى وضع منهج الدراسة لها ومراقبة سير التعليم فيها (١٣) .

(١٣) تقرير لجنة مشيخة الأزهر الشريف المؤلفة لفحص مشروع تعميم التعليم الأولى المزمع تنفيذه من الحكومة المصرية فى عموم القطر من ابريل ١٩٢٠ ، (القاهرة ، ١٩١٩) . كانت اللجنة تتكون من الشيوخ محمد أحمد الطوخى رئيسا ومن هيئة كبار العلماء وعضو المحكمة العليا الشرعية سابقا ، يوسف

هذه الخبرة التي قدمناها تدل على أنه لا يكفي أن يكون ذوو السلطة على دراية بما ينبغي أن يتخذوه من إجراءات لنشر التعليم وجعله ظاهرة شعبية • ففتح المجال للنقاش والجدل يساعد على تهية الرأي العام وعلى ازاحة المخاوف التي تكسون كاتمة في بعض قطاعات الشعب • ولكي يصير تعليم الناشئين تقليدا تربويا أصيلا ينبغي أن نهتم بأراء المعارضين ، سواء في ذلك الذين يعارضونه من حيث كونه مبدأ أو اتجاهًا ، والذين يعارضونه من حيث محتواه محاولين أن يجعلوا الأمور تسير وفق ما يتصورون وما يألفون • ونحن ينبغي أن نتذكر أن تهية الرأي العام ليس أمرا سهلا • فالاتجاهات المعارضة لا تظهر بشكل يبر الاهتمام الا اذا كانت نابعة من مصادر استطاعت أن تجعل من نفسها قوة ضاغطة •

ثانيا - تنقية المشكلة من الظلال المظلمة :

فعلينا الناشئة قد تصاحبه مشكلات أخرى تلقى عليه ظلالا مظلمة وتوضح ذلك يمكننا أن نقدم مثالا من الظروف المصرية • ففي ٢٥ من أغسطس (آب) ١٩٣٦ صدر في مصر قرار من وزارة التربية بتطبيق قانون الالزام في بعض جهات مصر • ولكي ندرك الجو الذي أحاط بهذا القرار نشير الى الصرخات التي بقيت تدوى طويلا بسبب فقر الجماهير وحرمانها • ففي الثلاثينيات والأربعينيات مثلا كثرت الكتابة عن الظروف القاسية التي تعاني منها جماهير الفلاحين فيما يتصل بالسكن والمأكل والملبس بل وعن قناعتهم المزرية (١٤) • وكثرت الدعوة الى اصلاح حال القرية وساكنيها ، بل نظمت بعض الجهود من أجل ذلك (١٥) • ولكن كل جهد بذل

أحمد الدجوى من كبار علماء الأزهر ، محمد على خلف الحسيني شيخ المقاريء بالقاهرة ، محمود أبو دقينة مفتش بالمعاهد الدينية ، محمد عبد السلام القباني سكرتير صاحب الفضيلة شيخ الجامع الأزهر •
(١٤) انظر مثلا : أحمد حسن الزيات ، « القرية أمس واليوم » ، الرسالة ، ١٥ من أكتوبر ١٩٣٣ •
(١٥) من ذلك مثلا جمعية نهضة القرى ، التي أنشئت في ابريل ١٩٣٣ •

فى هذا الاتجاه كان ضئيلا بالنسبة لجسامة مشكلة أشجار اليها أحد السياسيين فى عام ١٩٣٤ بقوله : « لا أظن شيئا مهما فى مصر اهمال القرية المصرية واهمال أهلها » . (١٦) • ثم يشير وزير المالية المصرى الى المشكلة فى عام ١٩٤٥ قائلا : « من المعروف أن الفلاح والعامل فى مصر كانا على الدوام بمثابة البقرة الحلوب التى تستغل لصالح الأغنياء والأقوياء • ومن دواعى الأسف أن هذه الحالة أصبحت منذ نشوب الحرب أسوأ مما كانت من قبل بسبب حرمانهم من بعض ضرورات الحياة نظرا لاستفحال غلاء المعيشة وضرورات الحرب (١٧) » •

كان متوقفا تحت هذه الظروف أن ينعكس على أطفال الفلاحين الذين يذهبون الى المدارس آثار الفقر الذى يعانى منه ذوهم • وألفت ظروفهم القاسية ظلالا مضللة على المشكلة • فمن ذلك مثلا تساؤل بعض الناس أشد : هل التعليم مقدم على الخبز أو الخبز مقدم على التعليم ؟ واتجه بعض المتسائلين - من القلة المتلمة - فى اجابتهم الى أننا ينبغي أن نوفر لهؤلاء الأطفال الخبز أولا حتى اذا شبعوا الحقنهم بالمدراس (١٨) • وأشار رئيس وزراء سابق الى أثر الفقر فى تعطيل نشر التعليم - بل واضعاف أثر ما يحدث منه - قائلا : « اذا دعونا الى نشر التعليم فى القرية قام فى وجهه هذا العدو اللدود وهو الفقر • فالتعليم يحتاج الى كفاية فى الطعام والى الأداة التى يقرأ بها ويكتب ، وكل هذا معدوم • ويؤسفنى أن أذكر للقارىء أن بعض الأطفال فى بلدى نسوا القراءة والكتابة لا متاع وسائلها عنهم » (١٩) •

(١٦) محمد حسين هيكل ، « مشروع القرى » ، الرسالة ، ١١ من يونيو ١٩٣٤ •

(١٧) مكرم عبيد ، « الحالة المالية فى مصر » ، الأهرام ، ٨ من مارس ١٩٤٥ •

(١٨) انظر مثلا : « التعليم الإلزامى » ، الأهرام ، ٥ من فبراير ١٩٤٠ •

(١٩) اسماعيل صدقى ، « الانتاج الحكومى واتجاهاته » ، الأهرام ، ١١ من أغسطس ١٩٤٤ •

عادى فى ضوء ما أشرنا اليه من فقر أن تتوقع تقل عبء ارسال الأطفال الى المدرسة ، ووفاء ذويهم بمطالبهم . ثم عادى أيضا أن تتوقع أن الطفل فى حد ذاته بالنسبة لوسط اجتماعى كهذا يكون ذا قيمة اقتصادية ، وبخاصة فى مجتمع زراعى لا يزال - كما ذكرنا من قبل - يسير فى الزراعة على الأساليب البدائية . وشئ متوقع أن يتخلف الأطفال عن حضور المدارس ، وأن يتعرض ذووهم - فى المناطق التى طبق فيها الالتزام - للمؤاخذة . وضع الفلاحون من ذلك . وفى البرلمان المصرى فى عام ١٩٤٠ انتقد أحد أعضاء مجلس الشيوخ الاجراءات التى تتبع فى معاقبة الأهالى الذين لا يواظب أطفالهم على حضور المدرسة ، وأشار الى أن معظمهم من الفقراء الذين لا يستطيعون دفع الغرامة . ورد عليه وزير التربية - أو وزير المعارف العمومية كما كان يسمى - بأنه قد اتفق مع زميله وزير العدل على إيقاف هذه الاجراءات (٢٠) .

ان مشكلة الفقر الذى انعكس على مظهر الأطفال وصحتهم ومواظبتهم كانت محل نقاش وجدل . واذا كان الانسان يتفاعل عادة بوضع مثل هذه المشكلة موضع النقاش والجدل فانه لأمر مؤسف أنها نجحت فى القاء ظلال مضللة على مشكلة تعميم التعليم . ليس الحل الصحيح للمشكلة كما بنا فى ارجاء تعميم التعليم الى أن يتم تعميم الخبز . وليس من الحلول الصحيح أن تترأخى فى فرض الالتزام أو فى تطبيق قانون أصدرناه بهذا الشأن . ولكن المناسب والسديد فى مثل هذه الظروف أن نتجه الى علاج هذه المشكلات عن طريق التفكير فى شئ مثل التوسع فى الخدمات التربوية بتقديم الغذاء والكسوة والاشراف الطبى ومواد القراءة وما الى ذلك . فمثل هذا الاجراء قد يجعل المدرسة شيئا حيبا بالنسبة للأطفال ولذويهم . أما ما يتصل بالشكوى من أن الأطفال الذين أكملوا المدرسة وتركوها دون الالتحاق بمدرسة تالية قد نسوا القراءة والكتابة فأمر يدعو

(٢٠) « مجلس الشيوخ » ، الأهرام ، ٨ من مايو ١٩٤٠ .

الى التفكير فى توفير مواء قراءة شعبية ، وفى ضرورة اتاحة الفرصة لمزيد من التعليم بعد ترك المدرسة •

والسياق قد يدعونا الى نوع من الاستطراد نقرر فيه أن الفقر ليس هو المشكلة الوحيدة التى تلقى ظلالها على مشكلة تعليم الشعب ، وان الأمر ليس قاصرا على الدول النامية • ففي بريطانيا مثلا يمتد التعليم الإلزامى للأطفال الى مرحلتين هما الابتدائية والثانوية • والمدارس الثانوية فى بريطانيا أربعة أنواع هى : الثانوية الأكاديمية ، والثانوية الشاملة ، والثانوية الفنية ، ثم الثانوية الحديثة • والمدارس الثانوية الحديثة تلقى من التلاميذ أكثر مما يتلقى أى نوع سواها • ثم هى أكثر الأنواع تواضعا فى طلابها وامكاناتها ومستوى العمل فيها وكذلك فى مستوى هيئة التدريس بها • ومن هنا كانت مشكلاتها أكثر من مشكلات أى نوع آخر • ولقد كانت لهذه المشكلات ظلالها المضللة على قضية اطالة فترة التعليم الإلزامى فى بريطانيا •

كان التعليم الإلزامى فى بريطانيا - منذ صدور قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ وحتى عام ١٩٧١ - مطبقا فيما بين الخامسة والخامسة عشرة • ثم قررت الحكومة البريطانية مد الإلزام عاما آخر بحيث لا يستطيع التلميذ أن يترك المدرسة قبل سن السادسة عشرة • وتقرر تطبيق ذلك اعتبارا من العام الدراسى ١٩٧٣ - ١٩٧٤ • وتلقى معظم المهتمين بتربية الشعب ذلك بشئ من الارتياح ، ومع أن هناك تربويين يطمحون أن يمتد تعليم الشعب فى صورته الإلزامية الى سن الثامنة عشرة ، كان هناك من لا يرضيه رفع سن ترك المدرسة • ومن بين هؤلاء الساخطين جماعة من العاملين بالميدان وخاصة من لهم دراية بمشكلات تلاميذ المدارس الثانوية الفنية ، والمدارس الثانوية الحديثة • فهؤلاء كانوا يزورون فى هذه السنة الزائدة نوعا من الاهدار ويتباكون على الأموال التى خصصت لها • وفى مقسال نشره أحد مديري المدارس الثانوية الشاملة فى أكتوبر (تشرين الأول) ١٩٧١ ورد تأكيد لتطلع تلاميذ المدارس الفنية والحديثة الى الخروج للحياة

العملية من قبل سن الخامسة عشرة • وقرر الكاتب كيف انهم يرون في الحياة المدرسية عبثا عليهم • وفي سياق معارضة هذا المدير لاطالة سن البقاء بالمدرسة أشار الى أن ذلك يسبب شعورا بالاجباط للتلاميذ ، وانهم لذلك يلجئون الى الهرب من المدرسة أحيانا أو الى تخريب أثاثها • كما تظهر بينهم في بعض الاحيان انحرافات سلوكية مثل السرقة • وهو يرى كذلك أن هذه السنة سوف تزيد من عبء المدرسين • فبعض المدرسين المتأزين يكونون مشغولين خارج الصف بعلاج مشكلات التلاميذ • وشيء عادي أن يتوقع الاسان زيادة هذه المشكلات وزيادة الجهد الذى يبذله المدرسون فى علاجها. اذا امتد بقاء هؤلاء التلاميذ فى المدرسة حتى سن السادسة عشرة (٢١) •

ونحن من جانبنا نرى مثل هذا النقد بعيدا عن مواجهة مشكلة حقيقية تتصل بالمدرسة نفسها وبالدراسة فيها : لماذا ينفر تلاميذ المدرسة الثانوية الحديثة منها ؟ كيف يمكن تقديم برامج تشعر التلميذ بأهمية الحياة المدرسية : كيف يمكن اشعار التلميذ بدور المدرسة فى توجيهه وفى توفير سبل النجاح له فى الحياة العملية ؟ اننا نعتقد أن هذه قضايا تتصل بجوهر المشكلة وببعض جوانب علاجها • ولكننا على هذا النحو نجد أن مشكلة تلاميذ المدارس الفنية والمدارس الحديثة فى بريطانيا قد ألفت ظلالة مضللة على مشكلة اطالة فترة التعليم الالزامى • كما رأينا من قبل أن مشكلة الفقر فى مصر قد ألفت ظلالة مضللة على الأخذ بمبدأ تعميم التعليم وفرض الالزام ، وقد بينا أن تلك مشكلة ينبى أن تدفعنا الى التوسع فى الخدمات التربوية لا التراخى فى تعميم التعليم والالزام بالحضور الى المدرسة •

ثالثا - الخدمات التربوية :

لا نستطيع أن نقدم هنا صورة نهائية للخدمات التى ينبى أن تبذلها

(21) Bryan Allen, «The Waste of an Extra Year», The Guardian.
Tuesday, October 12th, 1971.

الدولة لمن تعلمهم من أطفال الجماهير • فجزء كبير من هذه الخدمات تحدده الظروف النوعية للأطفال • والمفروض أن هذه الخدمات تساعد على التخفيف من العوامل التي تحدث آثارا غير مرغوب فيها في النظام المدرسي والعملية التعليمية • وهى بهذا الاعتبار تتصل اتصالا مباشرا بمبدأ تكافؤ الفرص التربوية وتعتبر جزءا من تطبيقاته • والدول النامية - ومنها معظم الدول العربية - تنهج الى ضغط الخدمات حتى توفر نفقاتها للتوسع الكمي في التعليم • هناك خدمات اختفى منها ما كان موجودا أو تضائل ، وخدمات لم يتسن تقديمها في أى صورة على الإطلاق • ونحن يمكننا ان ندرك تراخي السلطات العربية - عن طريق الملاحظة العادية - فيما يتصل بخدمات نقل أطفال المدن الذين لا توجد مدارس قريبة من مساكنهم ، وفيما يتصل بخدماتهم الطبية وتوفير وجبة غذائية صحية ، ثم فيما يتصل بإعانة التلاميذ الفقراء الذين تموزهم وسيلة للتنظافة أو للحصول على اللبس المناسب • وقد تكون بعض الدول العربية في بعض هذه النواحي أحسن من البعض الآخر • ولكننا لا نرى من بينها دولة واحدة استطاعت أن تؤدي دورها كاملا في هذا الاتجاه •

والآثار التي تترتب على الخدمات التربوية تكون أوسع مما يتصوره الشخص العادي • فالتفذية مثلا قد تكون أحد العوامل المساعدة على الأخذ بنظام اليوم المدرسي الطويل ، أى الذى يقضى فيه التلميذ سبع ساعات أو ثماني ساعات بالدرسة • ولقد كانت في مصر حتى عام ١٩٥١ مدارس لتعليم أطفال الشعب تسمى « المدارس الأولية » ثم أطلق عليها منذ عام ١٩٥١ اسم « المدارس الابتدائية » • وكان قد حدث في عام ١٩٤٢ أن صدر القانون رقم ٣٥ الذى قرر لأطفال هذه المدارس الحق في وجبة غذائية تقدم لهم في كل يوم دراسي • ان ما تترتب على تقديم هذه الوجبة من تحسن في متوسط وزن التلاميذ وفي صحتهم - على حد ما أوردته التقارير الرسمية - أمر قد يكون متوقعا بالنسبة للذين يعرفون ظروفه الجماهير المصرية • ولكن أهم أثر تربوي بالنسبة للنظام المدرسي يمثل في أن الشكوى التي كانت عامة بسبب غياب الأطفال قد خفت اذ ارتفعت

نسبة حضورهم من ٦٠٪ الى ٩٦٪ . وأنه لأمر مؤسف أن تلقى وزارة التربية المصرية هذه الوجة ابتداء من عام ١٩٥٦ - ١٩٥٧ استجابة للضغوط المتصلة بالظروف المادية التي كانت تعاني منها البلاد . ولا يخفف من هذا الأسف تلك الدراسة التي قام بها أحد باحثى وزارة التربية فى يناير ١٩٥٧ والتي تلقى قراءتها ظلالة من الشك على أثر وقف التغذية فى حضور الأطفال ، بل ونفى صحتهم (٢٢) . وأيا كان الأمر فالتا نقرر هنا أنه ينبغى الا تلقى أى شىء من الخدمات بعد أن تصبح حقا مقررًا للتلاميذ بل ينبغى أن تتطلع الى التوسع فى هذه الخدمات ، وبخاصة فى الشعوب الفقيرة ومن بينها معظم الشعوب العربية . واذا كنا نتطلع الى تهيئة جو سديد لأطفالنا فعلينا أن تقدم لهم كل ما يزيل عنهم الاحساس بالحرمان منذ دخولهم المدرسة وحتى يتركوها .

ولا يتعارض مع هذا الاتجاه ما يحدث فى بعض الدول من جعل التلاميذ يدفعون بعض النفقات البسيطة التي لا تمثل عبئا بالنسبة لهم . وبالنسبة لانكلترا مثلا يعتبر التعليم الابتدائى احدى مراحل التعليم الازامى . والمدرسة الابتدائية هناك تقدم تعليما مجانيا لا يدفع فيه التلاميذ شيئا من مصروفات الدراسة ولا أثمان الكتب والأدوات المدرسية . ومع ذلك تحصل المدرسة منهم ثمن وجبة الغذاء التي يتناولونها . وهذه الوجة قد ارتفع ثمنها حتى وصل فى عام ١٩٧٢ - ١٩٧٣ الى اثنى عشر قرشا « 12 Pence » للوجة الواحدة . ولكنها اختيارية والمجال مفتوح أمام الفقراء كى يطلبوا الاعفاء من ثمنها . وبعض التلاميذ - حتى من أبناء القادرين على دفع ثمنها - لا يشتركون فيها ، وهم يفضلون أن يحضروا معهم غذاءهم . على أننا فضل الا يدفع التلاميذ - دون تمييز بينهم - أى شىء من مثل هذه التكاليف . ففى ذلك تدعيم للشعور بالتجانس بين التلاميذ فى الجو المدرسى .

(٢٢) وزارة التربية والتعليم ، إدارة البحوث الفنية ، محمد نسيم رافت ، بحث رقم (٦) فى التغذية المدرسية وإثر وقفها فى المرحلة الأولى ، (القاهرة ، ١٩٥٧) .

رابعا - قوانين الالتزام بالحضور الى المدرسة :

تصدر الدولة عادة من القوانين ما يمكن تنفيذه كاملا فور اصداره . وهى لهذا تلتزم بحدود امكاناتها. الراهنة وقت اصدار القانون . ولكي نوضح ذلك بعض الخبرات أو الاجراءات العملية نشير الى تاريخ التعليم فى انكلترا فى القرن التاسع عشر . لقد اضطلعت بتربية أطفال الجماهير هناك - على سبيل التطوع - بعض الهيئات الخيرية والدينية . وكانت لهؤلاء جهود مشكورة فى نشر التعليم ولو أن المدارس التى انشئت عن هذا الطريق لم تكن كافية تماما لاستيعاب جميع أطفال الجماهير . وقد صدر قانون التعليم الأولى لعام ١٨٧٠ م فى ضوء هذا الواقع . فهذا القانون يوضح الطريقة التى يمكن بها تكوين هيئات تربوية تنتخب فى الجهات التى لم تكن بها مدراس أولية كافية ، كما أنه يعطى هذه الهيئات الحق فى اصدار تشريعات محلية تفرض على الأطفال حضور المدارس لفترة تقررها الهيئة المحلية وتحددها فيما بين الخامسة والثالثة عشرة (١٣) وقد أدى التقدم السريع فى انشاء المدارس الأولية عن طريق الهيئات التربوية المحلية بعد صدور هذا القانون الى توفير عدد كبير من المدارس كان كافيا لتهيئة الظروف لاصدار قانون التعليم الأولى لعام ١٨٧٦ . وقد فرض هذا القانون على الآباء توفير نوع من تعليم القراءة والكتابة والحساب على المستوى الأولى لأطفالهم ولكنه لم يفرض عليهم الحاق أطفالهم بالمدارس (٢٤) . وفى نفس عام ١٨٧٦ صدر قانون Lord Sanden's Act وهو يحـدّد تشغيل الأطفال الذين هم دون الماشرة فى أثناء العمل بالمدارس اذا كانت هناك مدرسة تقع فى دائرة ميلين من مسكن الطفل . وفى عام ١٨٨٠ صدر قانون آخر للتعليم الأولى جعل حضور المدارس الزاميا (٢٥) وبعد احدى عشرة سنة من هذا التاريخ اتخذت الحكومة فى عام ١٨٩١

-
- (23) An Act to Provide for Public Elementary Education in England and Walcs, 9th August, 1870.
(24) Elementary Education Act, 1876.
(25) Elementary Education Act, 1880.

من الاجراءات ما جعل التعليم الأولي مجانيا بالنسبة للأطفال • (٢٦)
وهكذا نجد أن السلطات بدأت بتهيئة الظروف لاصدار قانون الالزام واصدار
التشريعات التي تساعد على تطبيقه فيما يتصل بتنظيم تشغيل الأحداث • وبعد
تطبيق القانون أدت بها خبرتها الى أن تحمل عن الآباء مصاريف الدراسة
فأعفتهم منها •

ولكن هناك دولا تورطت في اصدار تشريعات تتصل بالالزام بطريقة
اعتبرت هذه الدول بسيها طرفا معطلا للقانون لأنها لم تستطع الوفاء بالتزاماتها
من ناحية توفير المدارس لاستيعاب المزمين • حدث مثل هذا الاجراء
في مصر حيث صدر دستورها عام ١٩٢٣ مقرر في المادة التاسعة عشرة
منه جعل المرحلة الأولية الزامية لكسل من البنين والبنات • وبقيت مصر بعد
ذلك عشرات السنين دون أن تستطع توفير أماكن تستوعب كل الذين
يلفون سن المدرسة • وفي الهند ألزمت الدولة نفسها في المادة ٤٥ من
دستور ١٩٤٩ بأن تمد التانسين فيما بين سن السابعة والرابعة عشرة بتعليم
الزامى مجانى توفره لهم جميعا فى مدى عشر سنوات من صدور ذلك
الدستور • وحتى الآن لا نجد أن الهند قد قطعت فى تحقيق ذلك الهدف
شوطا يبشر بالوصول اليه بعد عشرات قليلة من السنين •

واذا كنا لا نوافق على اصدار تشريع بتطبيق الالزام قبل الاستعداد له فإن
ذلك ليس معناه أن نكون سلبين ازاء مشكلات التسرب التي تعاني منها
الدول النامية وبخاصة فى المرحلة الابتدائية • ان من الممكن مثلا أن تعمل
الدولة على اصدار تشريع يلزم الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس
بالاستمرار فيها حتى يصلوا سن ترك المدرسة • وبهذا يتكون تقليد مؤدام
أن التقدم الى المدرسة للاتحاق بها اختيارى ولكن الاستمرار فيها اجبارى •

(26) Cp. G.A.N. Lowndes, The Silent Social Revolution, Oxford, 1969,
p. 3

خامسا - تقرير نظام التعليم الشعبى فى اطار الاتجاهات العالمية المتطورة :

فى ظروف الحضارة البشرية المعاصرة ومتطلباتها ينبغى أن تعطى مزيداً من الاهتمام وأن تقوم بمزيد من الدراسة لتحديد ملامح الصورة التى نريد أن يكون عليها تعليم الشعب • ومن أجل ذلك ينبغى أن يكون من بين ما نأخذه فى اعتبارنا خبرات الدول التى سبقتنا وظروفها الاجتماعية والمادية حتى نحاول الوصول - فيما يتصل بدولنا - الى أفضل الامكانات المتاحة •

ولقد تهيأ للأمريكيين - فى الولايات المتحدة - نوع من المدارس العامة لتعليم الشعب تمتد من الفرقة الأولى حتى الفرقة الثانية عشرة ، ويمكن القول بأنهم استطاعوا الوصول الى ذلك منذ منتصف القرن التاسع عشر • وقد تهيأ لهم تبعاً لذلك وقت طيب عملوا فيه على دعم النظام وتطوير البرامج وطرق التدريس • كما عملوا على النهوض بمستوى اعداد المعلم • وسبقوا غيرهم الى جعل التعليم مهنة لا يمارسها الا الذين تم اعدادهم لها • وقد رأينا كيف أن فرنسا منذ أواخر القرن الثامن عشر قد اتخذت من التعليم وسيلة لتنشئة جماهير المواطنين وفقاً لصورة المواطن الحر فى مجتمع حر • وفرنسا من الدول التى لها مطامح فى تطوير التعليم الاجبارى والارتفاع بالمستوى الثقافى للجماهير وهى تسير فى هذا الاتجاه يخطى وئيدة ولو أنها بطيئة نسبياً • فقانون ٢٨ مارس (أذار) ١٨٨٢ فرض الالتزام فيما بين السادسة والثالثة عشرة • ثم جاء قانون ٩ من أغسطس (آب) ١٩٣٦ فرفع السن التى ينتهى عندها الالتزام الى الرابعة عشرة • وفى ٦ من يناير ١٩٥٩ صدر تشريع يقضى برفع السن التى ينتهى عندها الالتزام الى السادسة عشرة على أن يطبق ذلك على الأطفال الذين ولدوا بعد أول يناير (كانون الثانى) ١٩٥٣ ، وهكذا كان أول تطبيق له عام ١٩٦٩ • وتوجد حالياً مقترحات لتحديث نظام التعليم الفرنسى • وهى تدعو - فيما تدعو اليه - الى أن يبدأ سن الالتزام من الخامسة ومعنى ذلك أن تكون السنة الأخيرة بدور التربية فيما قبل المرحلة الابتدائية اجبارية • ويهمنى أن نقرر أنه منذ عام ١٩٧٢ - ١٩٧٣ وصلت نسبة استيعاب

هذه الدور للأطفال الواقعة أعمارهم بين الخامسة والسادسة الى ١٠٠٪ (٢٧)

ثم لقد رأينا مما سبق أن التعليم الشعبى فى صورته الالزامية يمتد فى بريطانيا من سن الخامسة حتى السادسة عشرة ، ويمتد فى الاتحاد السوفيتى من السابعة حتى السابعة عشرة + معنى ذلك كله أن المدرسة الابتدائية تمثل - فى زماننا - أولى مراحل التعليم الشعبى فى صورته المتطورة .

والشعوب التى أشرنا إليها هذه شعوب تطورت حضارتها وتمكنت ، وصارت الحياة فيها تطلب نوعا من الاعداد - أو التعليم - الجيد . وهى شعوب مستنيرة غنية ونحن لا نستطيع أن نقفز الى مستواها دفعة واحدة بإمكاناتنا المحدودة . ونحن نعتذر عن هذه المحاولة لمواردنا المالية المحدودة . ينبغى أيضا ألا ننسى أن مجتمعاتنا تعاني من الجهل والجوع الثقافى وانها فى حاجة الى تطوير وسائل العيش فيها ، ثم هى فى حاجة الى الانتفاع بكل مواردها وما فيها من مواد . وهى اذا كانت لا تستطيع أن تبني نظاما على غرار نظام الدول المتقدمة وان تكممه فورا فان ذلك لا يمنعها من تبني الاتجاه العام . تستطيع أن تبدأ مثلا بتبني نظام لتعليم جماهير الناشئة يمتد من السادسة حتى الخامسة عشرة : فمن الخامسة عشرة قريبة من العمر الذى يقرره العرف للعمل . وعند سن الخامسة عشرة تتميز القدرات الخاصة للناشئين . ومن الخامسة عشرة تتيح الفرصة لتربية جيدة تزود المتعلم بمبادئ وقيم واتجاهات تساعد على الصمود أمام الضغوط البيئية ، وقد تساعده أيضا على أن يكون ذا تأثير فى البيئة نفسها . ثم هو اتجاه يسير على طريق العالم المتطور .

اننا عند تقرير نظام للتعليم الشعبى ينبغى أن نتذكر أننا نقرر نوع الجماهير التى ستكون فى بلادنا وشكلهم . وينبغى أن ندرك أن الفرق بين جماهيرنا

(27) Ministry of Education, *The Educational Movement in France*, 1973 — 1975, pp. 83 — 84.

وجماهير الدول المتقدمة فى المستقبل سيكون جزء كبير منه راجعا الى الفرق بين نوع التعليم الشعبى عندنا ونوعه عندهم . ثم ينبغى أن نتذكر أنه اذا بقى التعليم الشعبى عندنا قاصرا على المدرسة الابتدائية ثم قاصرا عن استيعاب جميع الأطفال فان ذلك سيؤدى الى تكوين نماذج بشرية سوف تبدو لأبناء الدول المتقدمة وكأنها أثرية أو متحفية ، وسوف تبدو معها مجتمعاتنا وكأنها نماذج تتجسم فيها ملامح كثيرة من المجتمعات القديمة ومجتمعات العصور الوسطى . وكل هذا يدعم اتجاهنا الى اطالة مدة التعليم الشعبى حتى السن التى يمكن أن يعتبر المتعلم عندها قد حصل نوعا من النضج يساعده على أن يخطو لميدان الحياة وأن يسهم فى مجالات الانتاج . طبيعى أن ذلك يجعل الوصول الى هدف تعميم التعليم أصعب وأبعد مما لو اقتصرنا على سن كالثانية عشرة ، ولكن نوعية الانسان الذى يمكن أن نصل اليه بعد تعليم يمتد حتى الخامسة عشرة ، وما يمكن أن نعلقه من آمال على هذا الانسان يجعلنا أشد اصرارا على هذا الاقتراح .

سادسا : تنظيم التعليم الشعبى فى ضوء المبادئ التربوية المتطورة :

وعند تطوير - أو استحداث نظام لتعليم جماهير الناشئة ينبغى أن نختبره لتأكد من مبادئه للتربية المتطورة ومن رعايته لصالح الناشئين . فمن الأمور المتعارف عليها فى التنظيم التربوى - على ما هو واضح مما أسلفنا - أن يكون هناك جذع مشترك فى النظام القومى للتعليم تبدأ بعده التفرعات على أساس من استعدادات التلاميذ وقدراتهم . فمدخل النظام التعليمى ينبغى أن يكون موحدا بالنسبة لجميع الأطفال . ويتناهى مع العدالة ومع مبدأ تكافؤ الفرص السماح بوجود أى شكل من أشكال ازدواجية فى مدخل التعليم أو المرحلة الأولى منه ، وخاصة اذا كان ذلك يعنى وجود نظام لتعليم الجماهير بعيد عن النظام العام للتعليم .

وعندما تكون هناك ازدواجية فى النظام التعليمى فان التجريب من أجل التطوير أو التجديد ينبغى أن يتجه الى الجذع الأصل للنظام القومى للتعليم وحده . فأى مدخل غير المدخل الرئيسى للنظام ينبغى أن يسد من أجل

اصلاح هذا النظام • ولقد حذرنا من اجراء التجارب فى أى مدخل جانبى لأن ذلك قد يصرف النظر عن مشكلة الازدواج وقد يؤدى الى تعطيل
الاصلاح •

ولعلنا نستطيع أن نوضح ذلك بمثال من تاريخ التعليم فى مصر • فمصر
بعد الاحتلال البريطانى (١٨٨٢) أخذ يتطور فيها نوع من التعليم الأول غير
التعليم الابتدائى الذى كان مدخلا لنظام التعليم الحديث اعتبرته سلطات
الاحتلال نظاما لتعليم الشعب • وبدأ هذا النوع من التعليم يثبت وينتشر
منذ أوائل القرن العشرين : صارت له مدارس لاعداد معلميه ، وصارت له
مناهجه وكتبه وميزانيته وتنظيمات الادارة والاشراف الخاصة به • ونظرا
لانعدام الصلة بينه وبين مراحل التعليم الحديث - مما ترتب عليه اضعاف
فرصة تلاميذه فى متابعة التعليم - تعرض لانتقاد المربين المصريين • ولكن بعض
القادة التربويين فى أوائل الأربعينيات تورطوا فى تهيئة جو لتدعيم هذه
الازدواجية وان لم يكن ذلك عن قصد •

ففى عام ١٩٣٦ حصلت مصر على استقلالها وفقا لمعاهدة أبرمتها مع
بريطانيا • وأعقب ذلك أن وجه كثير من المصريين جهودهم الى المشكلات
الداخلية والى العمل على تطوير بلادهم وفقا لمجالات اهتمامهم • ومما تم فى
هذا الاطار انشاء الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية فى عام ١٩٣٧ •
وفى عام ١٩٣٩ أعلنت الجمعية اعترافها على اتخاذ بعض الاجراءات فى
مجال الاصلاح الرينى وفى مكافحة الفقر والجهل والمرض • وأعلنت
الجمعية أنها تؤمن بضرورة اسهام الجماهير فى ذلك على أن يكون هذا
الاسهام صادرا عن وعى وايمان بقيمة ما يعملون • واختارت الجمعية لتطبيق
محاولتها قرية « المنايل » وهى احدى القرى التى كانت محرومة من كل
مظهر للخدمة الاجتماعية • وكان من بين ما أسسته الجمعية فى هذه
القرية مركز اجتماعى مزود بقاعة اجتماعات ومكتبة وراڤيو ، ويشرف على
ادارته متخصص اجتماعى •

وفى اطار هذا الاتجاه الى التطوير أيضا قامت رابطة التربية الحديثة - التى

أُنشئت في عام ١٩٣٦ - بعمل دراسة في ابريل (نيسان) ١٩٤٠ لمشكلة تطوير التعليم الأولى في البيئة الريفية على نحو يجعل للمدرسة دورا ايجابيا في تطوير البيئة المحلية . وقد تناولت هذه الدراسة الامكانيات التي ينبغي توفيرها لهذه المدرسة ، كما تناولت محتوى النشاط وطريقة العمل . وتم فيها استعراض بعض الخبرات الأجنبية التي تمت في هذا الصدد .

ويظهر أن وجود بعض الأعضاء الذين كان لهم نشاط في كل من المنظمين أدى الى قيام نوع من التعاون بين الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ورابطة التربية الحديثة تم بمقتضاه انشاء أول مدرسة أولية ريفية بقرية « المنايل » في عام ١٩٤٠ - ١٩٤١ . وقد كان نصف نشاط هذه المدرسة موجها الى التدريب على أعمال البيئة الريفية من فلاحه ، وتربية دواجن ، ومصنوعات زراعية ، وعمل أثاث بسيط من مواد البيئة الريفية ، ونحو ذلك . كما أن هذه المدرسة أسهمت مع المركز الاجتماعي في تقديم برامج لتعليم الكبار وتوعيتهم .

والواقع أن نظام هذه المدرسة قد أمعن في توسيع الفجوة التي كانت بين التعليم الأولي والتعليم الابتدائي في مصر . فالمحتوى التعليمي للمدرسة الأولية كان قريبا من المحتوى التعليمي للمدرسة الابتدائية فيما عدا اللغة الأجنبية التي كانت تميز المدرسة الابتدائية تميزا كبيرا . أما مدرسة المنايل فقد كان محتوى المواد الدراسية التقليدية فيها أدنى من محتوى هذه المواد بالمدارس الأولية العادية . وهذا أمر يجعل اللقاء النوعين - الأولى والابتدائي - غير ممكن . كما أن هذا الاجراء يتنافى مع مبدأ تكافؤ الفرص التربوية . وزبما كان الأفضل أن يلتزم المجربون بأن يصلوا في نهاية هذه المدرسة الى نفس المستوى الذي ينتهي اليه التعليم الابتدائي حتى يستطيع ذوو الاستعدادات المناسبة من التلاميذ أن يتابعوا تعليمهم فيما وراء هذه المرحلة . ولكن هذه التجربة فتحت الطريق للسير في النظام المزدوج ، وكانت لها آثارها في الابقاء على سياسة ابعاد أطفال الجماهير عن التعليم الحديث . فهذه المدرسة قد لقيت من الدعاية ما جعلها مقصدا لكثير من

الزوار العرب والأجانب • وقد وجدت تجربتها من المؤيدين أكثر مما وجدت من المعارضين • وأخذت الدوائر الرسمية تعلن عن رغبتها في أن تمتد هذه التجربة الى مناطق أخرى • كما أخذت الظروف تمهد الطريق للسير في انشاء تعليم أولى ريفي لأطفال المناطق الريفية يخدم للعمل في البيئة التي نشأوا فيها •

ففي أغسطس ١٩٣٩ أنشئت وزارة الشؤون الاجتماعية • وأخذت هذه الوزارة تبدى اهتماما كبيرا بحياة الريفيين ومشكلات الريف • وكان أمر الاهتمام بالريف هو الشاغل الوحيد لإدارة الفلاح التي أنشئت بهذه الوزارة في عام ١٩٣٩ أيضا • وبدأت ادارة الفلاح منذ عام ١٩٤١ تشيى مراكز اجتماعية قومية على غرار المركز الاجتماعى بقرية المنايل • واقترحت على وزارة التربية أن تشيى بجوار كل مركز مدرسة أولية ريفية تقوم بتدريب أطفالها حرفيا ، ويرتبط التعليم فيها بمحتوى البيئة المحلية واحتياجاتها (٢٨) •

ثم فى الثانى من أكتوبر ١٩٤٢ طلبت الحكومة المصرية من الوزارات والمصالح المختلفة دراسة احتياجات البلاد لاعداد خطة عمل لما بعد الحرب العالمية الثانية • وبدأت الوزارات المختلفة تخطط فى هذا الاتجاه • وصار واضحا فى صيف ١٩٤٣ أن وزارة الزراعة فى خطتها للنهوض بالريف المصرى تعتزم انشاء وحدات زراعية تديرها مجالس قروية • وكان مفروضا أن تقوم هذه الوحدات بتجارب زراعية لتطبيق نتائج الأبحاث التى تتم فى الوزارة ، وأن تخصص مساحات من الأرض لهذه التجارب • وكان مفروضا كذلك أن تلحق بالوحدة الزراعية مدرسة أولية ريفية تسمى بتقديم نوع من التربية يهتم نظريا وعمليا بالزراعة وتربية الحيوان • وكانت ترجو أن يتم انشاء هذه المدارس بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم (٢٩) •

(28) Cf. Ministry of Social Affairs, *Social Welfare in Egypt*, (Cairo, 1950), pp. 9ff.

(٢٩) انظر مثلا : الأهرام ، ١٩٤٣/٧/٨ ، وكذلك ١٩ و ١٩٤٣/٩/٢٠

أما وزارة التربية فلم تنتظر نتائج تجربة المنايل • ولم تتطرق كذلك مشروع وزارة الزراعة • ولم تهتم بمقترحات ادارة الفلاح بوزارة الشؤون الاجتماعية • ويظهر أنها كانت تعتبر نفسها المراجع الوحيد لشؤون التربية • فانطلقت تنشئ مدارس أولية ريفية حسبما ترى • وبدأت بإنشاء خمس وثلاثين مدرسة من هذا النوع في عام ١٩٤٣ - ١٩٤٤ • وفي التقرير الذى أعده وزير التربية عام ١٩٤٣ عن السياسة التربوية - استجابة لما طلبته الحكومة من الوزارات في الثاني من أكتوبر ١٩٤٣ - يقرر الوزير أن التعليم الأولي ينبغي تكيفه لمطالب البيئة ، وأن المدرسة الأولية الريفية ينبغي أن تعلم الزراعة والحرف الريفية • أما المدرسة الأولية بالمدينة فينبغي أن تعلم أشغالا صناعية وتجارية (٣٠) •

هكذا نجد أن ما قامت به رابطة التربية الحديثة من استحداث وتجديد في محتوى مدرسة كان ينبغي الغاؤها أدى الى دعم وجودها ، كما أدى الى احكام الازدواجية في النظام التعليم في مصر • وطال عمر هذا النظام المزدوج الى أن قرر الناقه في عام ١٩٥١ • وهذا يؤيد اتجاهنا الى أننا ينبغي - عند اعداد برنامج أو نظام للتعليم الانزامى - أن نراجع برامجنا وتنظيماتنا في ضوء المبادئ التربوية وفي ضوء رعاية صالح الناشئين • كما أننا ينبغي ألا تستحدث أو نجدد في نظام نريد الغاءه بشكل يعطى هذا النظام من الرونق ما يضمن له نوعا من اطالة العمر • يكفي نظام التعليم الأولي المصرى - وخاصة النوع الريفى منه - عيا أن التربية فيه كانت وسيلة لتجميد الوضع الاجتماعى فى حين أن احدى وظائف التربية هى المساعدة على التحرك والانتقال من وضع الى آخر •

(٣٠) أحمد نجيب الهلالي ، تقرير عن اصلاح التعليم في مصر ، (القاهرة ، ١٩٤٣)

اتجه هذا الفصل الى استعراض فلسفة التعليم الالزامى وتنظيمه بما يساعد على تكوين مجموعة من القيم والمبادئ ازاء جماهير الناشئة • ومشكلة توفير نوع من التعليم الالزامى مشكلة صعبة تعاني منها الدول النامية • والتكاليف المادية لهذا التعليم تعتبر أصعب جوانب المشكلة بالنسبة لهذه الدول • ولقد أدت رغبة هذه الدول فى استقلال امكاناتها المحدودة الى الاقتصاد فى جوانب متعددة من تعليم جماهير الناشئة الى الحد الذى يؤثر فى مستوى هذا التعليم • ونحن - فى العالم العربى - فى حاجة الى وقفة متأنية نراجع فيها غاياتنا ، ونستجلى الطريق الموصلة لهذه الغايات •

ولقد كان واضحاً من ثانيا ما قدمناه أننا - حين تناول النظام القومى للتعليم أو تنظيم تعليم الشعب - ننظر الى المدرسة الابتدائية على أنها أول مراحل النظام التعليمى ، وأنها المدخل الذى ينبغى أن يكون موحداً ، بل وحيداً ، بالنسبة لجميع الأطفال •• ولا يعنى هذا أن البحث فى فلسفة النظام التعليمى لا يمتد الى ما قبل التعليم الابتدائى ، فمحض عادة تناوله فى مثل هذه الدراسة • ولكن مؤسسات تربية الصغار فيما قبل المرحلة الابتدائية لا تزال تأخذ مكانها خارج الحلقات - أو المراحل - المعارف عليها بالنسبة لبناء النظام القومى للتعليم •

على أن ذلك كله لم يمنع من الاهتمام بتربية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية ، وخاصة فى الدول المتقدمة • فالواقع أن سنوات ما قبل المرحلة الابتدائية ، وما يمر به الطفل فى أثنائها من خبرات أمر يؤثر تأثيراً نفسياً كبيراً فى الأطفال ، وينعكس على تشكيل شخصيتهم • وقد لاحظ المهتمون بشئون الأطفال أيضاً أن الصغار الذين يرسلون من رياض الأطفال الى المدرسة الابتدائية يكونون متميزين فى خبراتهم ، وفى مهارات التحدث والتعبير ، وفى نواحي أخرى غير ذلك ، بعكس الأطفال الذين يأتون مباشرة من منازلهم ليلتحقوا بالمدارس الابتدائية • وهذا ملاحظة أثارت الاهتمام

في السنوات الأخيرة ، وهي أن هناك حاجة ماسة الى اعاد الصغار الذين يعيشون في بيئات تعاني من الحرمان الاقتصادي وبالتالي من الجوع الثقافي • وكان من بين الاجراءات التي رأت بعض الدول تبنيها - من أجل صالح هؤلاء الصغار - انشاء دور تربية لهم يلتحقون بها قبل أن يصلوا الى سن المدرسة الابتدائية •

هكذا يحدث تحول في النظرة الى دور تربية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية • كانت هذه الدور من الميزات التربوية التي كان يستمتع بها أطفال البيئات الموسرة • وكان نشرها وتيسير الالتحاق بها أمرا لا يقلق السلطات التربوية • ولكنها الآن صارت شيئا ينظر اليه على أنه ضروري للأطفال ، وخاصة هؤلاء الذين يعانون من حياة الحرمان •

الفصل الثالث

التربية فيما قبل المدرسية الابتدائية

التربية فيما قبل المدرسة الابتدائية *

١ - عرض تمهيلي :

لا تزال مؤسسات تربية الصغار فيما قبل المرحلة الابتدائية تأخذ مكانها خارج المراحل المتعارف عليها في النظام القومي للتعليم . وليس عيا خطيرا في النظام التعليمي أن نجده يتيح فرصة ضيقة أو محدودة للأطفال الذين لم يبلغوا سن التعليم الابتدائي : سن الالتزام في الدول التي سبقت اليه أو التي تلمح الى الاخذ به يبدأ مع سن القبول بالمرحلة الابتدائية . وقاعدة التعليم - أو جذعه الموحد - الذي يبدأ بعده التفريع والتشويج تبدأ على نحو ما ذكرنا من قبل بالصف الأول من المرحلة الابتدائية ، وتنتهي اما بانتهاء المرحلة الابتدائية أو المرحلة المتوسطة . وحين نذكر التعليم المدرسي - أو التعليم النظامي - فان السامع أو القارئ عادة يتصور شيئا بادئا بالمرحلة الابتدائية .

والمرحلة الابتدائية في النظم التعليمية الحديثة ترتبط بسن معينة تتراوح في بدايتها بين الخامسة والسادسة وأحيانا السابعة . وتنتهي عادة عند سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة . فحوالي سن الخامسة أو السادسة يكون الأطفال قد حصلوا من النضج الاجتماعي والنفس ما يساعدهم على أن يتركوا محيط الأسرة في شيء من اليسر ، وأن يتدثروا في نوع جساد من التدريب العقلي والاجتماعي بين أقرانهم . وحيث أن هذه المرحلة تنتهي عادة في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة فإنها تعتبر مرحلة تقع موقعا متوسطا بين سنى بداية العمر وفترة المراهقة .

ولكن ظروف الأطفال في السنين الأولى من حياتهم - أو فيما قبل سن المرحلة الابتدائية - جعلت منهم مشكلة تربوية وخاصة في عالمنا المصاصر للأسباب الآتية :

* Pre-School Education.

١ - أن كثيرا من الأطفال قد يفقدون الإشراف الواعى والرعاية الطيبة والتغذية الصحية لظروف تصل بجهل الوسط الذى يشبون فيه أو بجزء المادى أو بكلا الأمرين من جهل وفقر • وتزداد هذه المشكلة تعقيدا بوجه خاص فى الدول النامية • فحفظ الأطفال من الخدمات فى هذه الدول محدود أو شبه منعدم بسبب الامكانيات المحدودة للدولة ، وما يترتب على ذلك من عجز الدولة عن أن تفى بواجبها على الوجه الأكمل فى مجالات كثيرة منها رعاية الأطفال • وفى هذه الدول النامية نجد الأوساط الجماهيرية عادة تعانى من مستوى الحياة المتواضع ، ونجد كثيرا من الأسر ترك أطفالها لرعاية الظروف التى يعيشون فيها • ثم نجد الجو العام الذى تعيش فيه هذه الأسر محروما من لمسات العلم وملامح المدنية الحديثة ، ونحو ذلك مما نعرفه ونلمسه فى كثير من فئات الناس بالعالم العربى وبأى عالم نام تصل به • ان مشكلات الصغار فى هذه الدول جديرة بالتفكير •

وإذا كنا قد أوردنا هذا سببا للتفكير فى مشكلة تربية الصغار فيما قبل المرحلة الابتدائية نانه - على الرغم من أهميته - لا يزال بعيدا عن مألوفا عند التفكير فى السياسة التربوية • فمعظم المسؤولين عن شئون التربية بالبلاد العربية يعتبرون انشاء مؤسسات تربوية فيما قبل المرحلة الابتدائية نوعا من الترف لا داعى اليه • ولكن ما أوردناه هنا يوضح أنه اجراء علاجى لضمان التنشئة الصحية للصغار ثقافيا واجتماعيا •

٢ - هناك أطفال فى القطاعات المتورة وفى أوساط العمال تضطر أمهاتهم للخروج الى العمل ، وهم يحتاجون الى من يقوم مقام الأم فى فترة غيابها • وتزداد هذه المشكلة كلما ارتفع مستوى المعيشة ، واضطرت المرأة الى الكسب من أجل الاسهام فى نفقات البيت أو من أجل توفير حياة يسودها طابع اليسر والرخاء • والمجتمعات التى تيسر العمل للنساء هى عادة مجتمعات تحتاج الى خدمات المرأة من أجل دفع عجلة التطور والانتاج • وإذا كانت هذه المجتمعات من جانبها تشجع المرأة على العمل أو الاسهام فى الحياة العامة فإن على السلطات فيها مسؤولية تجاه صغار الأطفال وتنشئتهم تنشئة ينعمون فيها بحقوقهم فى الرعاية الواعية •

٣ - أدت الانفجارات السكانية التي تكتسح العالم الى تجميع المساكن في عمارات ومباني ضيقة ، وخاصة في المدن الكبيرة . وفي مثل هذه المباني تقع الأسرة عادة بالحياة في شقة صغيرة . وأصغر من مسكن الأسرة تكون المساحة المخصصة للأطفال أو التي يسمح لهم بالحركة فيها ، فالأسرة تخاف على الطفل من الشرفة ، وتخاف عليه حين يقترب من بعض الأجهزة والأدوات الكهربائية ، كما أنها أحيانا تخاف منه على ما تمتلك من أجهزة وأدوات وغير ذلك . هناك تحذير للطفل وهناك حدود ضيقة يمكنه أن ينشط أو يلعب فيها . ومثل هذا النوع من الحياة يبنى أن يصعبه متفلس يطلق فيه الأطفاسال ، ويعمون فيه بشيء من الحرية ، ويتوفر للأطفال فيه شعور بالأمن واحساس بأن المكان لهم وبأنهم يتمتعون اليه .

٤ - ان ازدياد التعداد في مدينتنا المعاصرة قد جعل خروج الطفل بمفرده - حتى في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية - مجازفة غير مأمونة العواقب . فالشوارع مزدحمة بوسائل النقل . وجرائم الكبار تنوعت تنوعا امتدت فيه الى حياة الأطفال . وعوامل الاغراء بارتداد أو اكتشاف المناطق المجهولة للطفل قد تعرضه لأن يضل . ثم قلما يجد الكبار من الوقت ما يكفي لاتباع حاجته الطفل الى الانطلاق والحركة خارج البيت . وهذا أمر يتحتم معه التفكير على مستوى الدولة في شئون هؤلاء الأطفال وتنشئهم بطريقة تساعد على النمو العام .

كانت هذه بعض الظروف التي أدت الى تزايد عناية الدولة الحديثة بتربية الصغار فيما قبل سن المدرسة الابتدائية . وينبغي أن نقرر في هذا السياق أننا لا نجد من بين الدول دولة استطاعت أن تشبع حاجات الطفولة تماما في هذا الاتجاه ، أو استطاعت أن تقدم برنامجا كاملا للخدمات التربوية يمكن أن يعتبر مثالا أو نموذجا ناجحا لحل المشكلة . ولقد اختلفت الدول فيما بينها في نوعية الخدمات المتصلة بالصغار وفي مدى اتساعها . هناك دول تمتد فيها رعاية الطفولة الى ما قبل الولادة بل أحيانا الى ما قبل الحمل . فبعض الدول لا تبيع الزواج الا للأصحاء تفاديا لانجاب أطفال مشوهين ، واعفاء للطفولة

البريئة من أن تخرج الى الدنيا بمرض ورائي لا ذنب لها فيه • وتمتد العناية الى الحامل في بعض الدول - كما هو الحال في بريطانيا - بالاشراف الطبي وبالتنذية ضمانا لاستيفاء انكوين الكامل للجنين • وبعد الولادة في بريطانيا نجد أن الدولة تتجاوز حدود العلاج والنفاء فتقدم ما يسمى علاوة أسرية يتحدد مبلغها وفقا لعدد الأطفال في الأسرة ، سواء كان الوالدان موظفين أو غير موظفين • فإذا ما حصل الوليد قدرا من النضج وجد أمامه - في بعض الدول - حدائق الأطفال وساحات الألعاب • ثم هناك بعد ذلك - وفقا لظروف الدول وظروف الأطفال - دور الحضانة ورياض الأطفال •

٢ - لمحة تاريخية :

على أننا - تحريا للاصاف من وجهة نظر تاريخ التربية - ينبغي أن نشير الى أن مشكلة تربية الصغار فيما قبل المرحلة الابتدائية قد شغلت التربويين الذين سبقونا • وحيث ان التعليم الحديث في العالم العربي قد جرى تنظيمه على النموذج الأوربي - في أثناء القرنين التاسع عشر والعشرين - فانا يمكننا أن نشير الى حركة الغرب في هذا الاتجاه راجعين في ذلك عدة قرون الى الوراء • ففكرة انشاء مدرسة لذوي الأعمار الصغيرة جدا من الأطفال أمبر تناولها وكتب فيه • يوحنا كومينيوس Johann Amos Comenius الشيكوسلوفاكى (١٥٩٢ - ١٦٧٠) • فلقد تصور كومينيوس نظاما للتعليم ذا مراحل أربع ، مدة كل منها ست سنوات • وأولى هذه المراحل مرحلة الصغار من الأطفال (١) ، وهذه تبدأ من أول يوم يخرج فيه الوليد الى الدنيا ، وتستمر حتى اكمال السادسة من العمر • والمدرسة التي تتلقى الأطفال في هذه المرحلة لا تفرد بتربيتهم استقلالا وانما تؤدي دورها في ذلك متعاونة مع البيت •

اهم كومينيوس في هذه المرحلة بتربية الجسم وكذلك الحواس • لقد دعا الى العناية بتنذية الأطفال ونومهم وامسدهم بالهواء الطلق والتدريبات

التي تساعد على بناء أجسام تليق بالنفس البشرية • واهتم كذلك بتربية
حواس الأطفال في هذه المرحلة • ولم تكن نظراته في ذلك تقف عند
حد تدريب هذه الحواس لتؤدي وظيفتها ، ولكنها ذهبت الى آفاق أبعد من
ذلك • فالحواس هي الوسيلة الأولى لوضع أسس المعرفة التي ينبغي تزويد
الكائن البشرى بها ليستطيع مواجهة مطالب الحياة • الحواس هي
وسيلة الطفل - حتى وهو لا يزال على ركبتي أمه - في الاتصال بكل العلوم
والفنون • فاستعمال البصر والسمع والذوق واللمس أمر يضمن - اذا
حازنه - نوعا من الاستعمال لتعابير عامة مثل « شيء » ، لا شيء » ، موجود ،
هكذا ، بالعكس ، مماثل ، مغاير • • • ثم اتصال الطفل أو خبرته بالماء
والارض والهواء والنار والمطر والحجارة والحديد والنبات والحيوان وما الى
ذلك أمر يساعده على أن يشق طريقه للاتصال بالعلوم الطبيعية • وبالمثل
يعتبر الاستعمال الذكي للغة في هذه المرحلة مفتاحا يساعده على الدخول
الى الفروع المختلفة للمعرفة • واقترح كومينوس - كعون على بداية طيبة -
كتابين : أحدهما لارشاد الأمهات الى ما ينبغي تعليمه للأطفال ، والثاني
للأطفال وهو كتاب يأخذ في اعتباره أن الحواس هي الوسيلة الأولى
للمعرفة (٢) •

لسنا بصدد تتبع التطورات التي حدثت بعد ذلك فهذا أمر لا يتفق مع
السياق الذي نكتب فيه • غير ان هناك حدثا تربويا لا يمكننا أن نغفله وهو
مولد ما سمي « روضة الاطفال Kindergarten » في النصف الأول
من القرن التاسع عشر • فقد اهتم « فريديريك فروبل Friedrich Froebel »
الالمانى (١٧٨٢ - ١٨٥٢) بتربية الأطفال فيما قبل السن المعتادة للمدرسة •
أى من فجر الطفولة الى حوالى سن السادسة ، حيث تسلط على الطفل
دوافعه وعواطفه أكثر مما تسلط عليه أفكاره • وفى عام ١٨٤٠ فتح فروبل

(2) a — W. Boyd, *The History of Western Education*, tenth edition,
(London, 1972), pp. 250 — 256; b — J. Brubacher, *A History
of the Problems of Education*, second edition, (New York,
1966), p. 381.

أول روضة للأطفال (٣) ، تبدأ من مجالات اهتمام الأطفال ، وتقوم أساسا على اللعب والتشاط . وكان النظام فى روضته مرنا يسمح للطفل بأن يعارس أى نوع من التدريبات يساعد على النمو . ولكن فروبل كان فى نفس الوقت يهتم بتوفير عنصر الاستمرار والاتصال فى مناشط الأطفال . ومن هنا نجد أنه نظم اشغالا وألعابا معينة لتكون محور الحياة فى الروضة ، وهذه الأشغال والألعاب كانت تبدأ بسيطة ثم تتزايد تعقيدا كلما تقدم الطفل فى العمر بحيث تناسب مع نموه . وتقع المناشط التى نظمها فروبل للأطفال فى ثلاث مجموعات :

١ - هناك مجموعة الهدايا والأشغال التى يقصد بها جعل الطفل على الف بالجماذ أو بالأشياء التى لا روح فيها .

٢ - وهناك البستنة والاهتمام بالحيوانات الأليفة ، ويقصد بها تنمية روح الرعاية للنبات والحيوان .

٣ - ثم هناك الألعاب والأغاني التى تهدف الى جعل الطفل عزى . دراية بطباع الانسان والحيوان .

ربما كانت الألعاب والأغاني أقوى مظهر لروح رياض الأطفال عند فروبل . لقد كانت تدور حول الأشياء البسيطة التى تثير اهتمام الأطفال ، والتى تمر بهم منذ الطفولة المبكرة حيث يبدأون تعلم أبسط الحركات ، وحتى النضج الذى يمكنهم من مصاحبة أمهاتهم الى السوق . ولكن يظهر أن فروبل لم يهتم بترتيب جميع المناشط التى اقترحها أو تصورها بحيث يظهر عنصر الاستمرار والاتصال ، فهو قد توخى ذلك فيما كان يقدم للأطفال من أدوات فقط . ولكى نحصل على فكرة واضحة عن التنظيم المتسلسل الذى يمكن ناحية الاستمرار والاتصال تشير الى الهدايا واللعب التى كانت تقدم للأطفال . فأولا كانت تقدم الى الطفل كرة مصنوعة من

الصوف ، وفى المرة الثانية تقدم اليه كرة ومكعب واسطوانة وجميعها مصنوعة من الخشب ، وفى المرة الثالثة يقدم اليه مكعب خشبي ينقسم بدورده الى ثمانية مكعبات صغيرة ، وفى المرات الرابعة والخامسة والسادسة تقدم الى الطفل مكعبات متدرجة فى الصعوبة تنقسم الى أجزاء تتغير فى شكلها ، وتناسب أطفالا حصلوا نوعا من النضج . ثم هناك الهدايا التى كانت توضع فى أيدي الأطفال فى مراحل العمر الأكبر من لوحات مربعة أشار الى قيمتها فى التربية الجسمية والعقلية ، فالطفل يدرب عضلاته حين للأطفال وتربيتهم . كما أنه يعتبر الكرة أكثر الهدايا والألعاب قيمة من ناحية مغزاها ومعناها بالنسبة للطفل منذ توضع فى يده وسنه ثلاثة أشهر أشهر فقط ، فأشار الى قيمتها النفسية من حيث كونها تعطيه فرصة للاتصال بالعالم الخارجى ، وتساعد على التمييز بين ذاته وغيرها . كما أشار الى قيمتها فى التربية الجسمية والعقلية ، فالطفل يدرب عضلاته حين يمسك بالكرة ، ويتعلم - حين تكون منبته له بخيط - كيف يوجهها فى اتجاهات مختلفة . وهكذا تنمو أطرافه وحواسه واتباهه ، كما تنمو قدرته على النشاط الذاتى المستقل . وتعطى الكرة فرصة للتدريب اللغوى حين يلعب بها مع الكبار ، وينطقون بالفاظ يساعد الموقف على تحديد معناها مثل : « أعلى ، أسفل ، قفز ، كرة ، حرجة ، ... الخ » ، الى غير ذلك من فوائد أفاض فيها . وهذا يوضح كيف أن الشيء البسيط مثل الكرة تكون له بالنسبة للأطفال فوائد وآثار عميقة (٤) .

كان هذا مولد روضة الأطفال على يد المربي الألمانى فريدريك فروبل . وقد نظم فروبل مناشط الأطفال على أسس تعكس بصيرته بحياة الأطفال . وقد بقى اسم روضة الأطفال من بعد فروبل فى دول عديدة مع شئ من التصرف فى محتوى نشاطها . ولكن مشكلات صغار الأطفال فى سننى حياتهم الأولى ، وما يحتاجون اليه فى هذه السن من عناية خاصة ، ثم مشكلة حماية هؤلاء الصغار مما قد يؤذيهم من سلوك المتقدمين عنهم فى السن حصل

(4) Boyd, op. cit., pp. 352, 357 — 359.

روحة الأطفال تقلص وتقتصر على فترة مقدمة من حياة الأطفال تبدأ من سن ثلاث سنوات أو أربع بل أحياناً من حوالى سن الخامسة + ومعنى ذلك أن مدتها قد تكون سنة واحدة أو اثنتين أو ثلاثاً وفي بعض الحالات أربع سنوات + وإذا كان هذا الاجراء قد أدى الى تخفيف العبء عن رياض الأطفال فإنه لم يحل مشكلة الصغار فيما قبل مرحلة الرياض + صحيح أن جليسات الأطفال ودور ايواء الأطفال قد تقدم بعض الرعاية ، ولكن ذلك لا يقوم مقام المؤسسات التربوية تماماً + ولم يكن هناك يد من التفكير في حل تربوى لمشكلة رعاية الصغار + وقد أدى ذلك الى ظهور ما سمي « مدرسة الحضانة The Nursury school » التي أخذت تنمو أو تتقدم تقدماً بطيئاً فيما بين الحريين العاليتين وبعدهما + وهكذا توجد لدينا الآن مؤسستان تربويتان لرعاية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية هما دور الحضانة ورياض الأطفال +

٣ - دور الحضانة ورياض الأطفال :

حيث أن دور الحضانة تقبل ذوى الأعمار الصغيرة الذين يحتاجون الى مستوى خاص من اليقظة الزائدة والرعاية العامة فاننا ننظر اليها عادة على أنها امتداد للبيت ، وتطلب فيها توفير جو الحياة داخل الأسرة مع شيء من التوسع فى الجوانب الترويحية والالعاب والمنشط المحيية الى نفوس الأطفال + ويبدو هذا أمراً معقولاً بالنسبة لاطفال ينفصلون عن أسرهم فى هذه السن المبكرة + أما رياض الأطفال - التي يمكن تقديم شيء من المناشط المنظمة فيها - فاننا ننظر اليها عادة على أنها امتداد سقلى للمرحلة الابتدائية + والواقع أن أطفال الرياض عادة - وخاصة فيما بين الخامسة والسادسة من العمر - يظهر عند بعضهم نوع من الاهتمام بعملية القراءة والكتابة فيما يتصل باللغة والأرقام + ويدفع بعض الأطفال فى تعلم ذلك لما يجدونه من إعجاب المحيطين بهم من صغار وكبار وهو أمر يوفر لهم بعض الارتياح والشعور بالنجاح + وهكذا يقبل فريق من الأطفال على نوع من التعليم المنظم شبيه بما يتم فى المرحلة الابتدائية + وهم قد يندفعون فى التحصيل تلقائياً أو قد يلزمون أنفسهم به ، وان لم يكن ذلك فى الواقع مقروا عليهم +

أما النظرة العامة للجماهير الى دور الحضانة والرياض فتختلف وفقاً
لظروف المجتمع : ففي المجتمعات العربية - كما هو الحال لدى بعض
الأوربيين - نجد أن النظرة الغالبة تعتبرها نوعاً من الترف التربوي : ترف
للطفل أن يخرج الى مؤسسة يجد أن كل عمل الكبار فيها موجه الى
رعاية الصغار والاشراف عليهم ، كما يجد أن هناك جواً ممتعاً يتهيأ له
ولرفاقه بطريقة لا تتوفر عادة داخل البيت . ثم ترف للأسرة أن تجد
مؤسسة تتحمل معها مسؤولية التنشئة الاجتماعية للأطفال ورعايتهم .
وقد تسع دائرة الأخذ بهذا الاتجاه الى حد أن يقول به بعض المسؤولين
عن السياسة التربوية كما أشرنا من قبل . أما في بعض البلاد الغربية - مثل
انكلترا - فترى السلطات أن العمل على إيجاد عدد كاف من دور تربية
الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية أمر يقتضيه صالح الجيل الصاعد .
وأما في دول أوروبا الشرقية الاشتراكية - حيث تخرج جماهير النساء
الى العمل وتسهم في مختلف مناسط الحياة - فإن النظرة الغالبة للقوم تعتبر
دور الحضانة ورياض الأطفال ضرورة اجتماعية ، ومطلباً من مطالب الاقتصاد
القومي .

وهذه المؤسسات ليس لها تصور عالمي موحد . فهذا يتأثر عادة - من بين
ما يتأثر به - بسن القبول في المرحلة الابتدائية ، وبدرجة التوسع في التعليم
الابتدائي وما بعده ، وبدرجة اسهام المرأة في الحياة العامة ثم بمدى
القدرة على توفير الماديات والعناصر البشرية اللازمة . ففي انكلترا مثلاً
نجد دور الحضانة للأطفال الذين هم أعمارهم بين الثانية والخامسة وفقاً
لما تقرره اللوائح ، ولو أنها في الواقع تقبلهم فيما بين الثالثة والخامسة ،
ولا نكاد نجد في النظام الانكليزي ما يسمى رياض الأطفال . وفي الاتحاد
السوفيتي نجد أن دور الحضانة للأطفال الواقعة أعمارهم بين الشهر الثاني
والسنة الثالثة ، وأن رياض الأطفال تمتد بعد ذلك من السنة الثالثة حتى
السنة السابعة . وسن السابعة هي أعلى سن على المستوى العالمي يمكن أن
تمتد إليها هذه المرحلة . وفي الصين الشيوعية نجد ما يشبه النظام السوفيتي

من حيث الشكل وإن كان هناك خلاف في المحتوى على نحو ما سنرى . وفي الجمهورية العراقية نجد أن دور الحضانة تلقى الأطفال من الشهر الثاني حتى سن الرابعة ، ونجد رياض الأطفال بعد ذلك من الرابعة حتى السادسة . وتكاد تختفى دور الحضانة في الجمهورية العربية الليبية بينما توجد رياض للأطفال الواقعة أعمارهم بين الرابعة والسادسة . أما في جمهورية مصر العربية فيكاد يختفى اسم الرياض حالياً ، وتطلق « دور الحضانة » على المؤسسات التربوية التي تقبل الأطفال فيما بين الثالثة والسادسة .

والاستعمال الشائع اليوم لهذين التوعين من المؤسسات التربوية هو « مدرسة الحضانة » و « مدرسة رياض الأطفال » . والواقع أن كلمة « مدرسة » في هذين الاستعمالين فيها نوع من المجاز . فدور الحضانة ليست فيها دراسة نظامية ، وإنما نجد الأبناء فيها يوضعون تحت رعاية مشرفات متدربات على شئون الطفولة . وفي دور الحضانة تنهأ للأطفال بيئة تساعد على النمو العام ، وتوسع المفاهيم بما يحيط بهم . ونجد رياض الأطفال بالإضافة إلى ذلك توجه التلاميذ وتساعد على تلقي شيء من الدروس بحيث يتحول الصغار منها إلى المدارس الابتدائية وهم مهينون لذلك .

واضح من ذلك أنه ليس هناك مستوى من المعرفة أو من التحصيل متواضع عليه بالنسبة للأطفال في مؤسسات ما قبل المرحلة الابتدائية . وتحديد منهج أو مقرر لهذه الفترة - كما هو حادث بالنسبة لرياض الأطفال بالجمهورية العراقية وكذلك بالجمهورية العربية الليبية - اجراء يصعب الالتزام به في هذه المرحلة من عمر الطفل . واضح كذلك أن القلق الذي يتنبأ بعض الآباء - بل وكثيراً من الملمات - من أن هناك أطفالاً وصلوا إلى نهاية مرحلة الرياض ولم يظهر عندهم اهتمام أو إقبال على تعلم القراءة والكتابة هو قلق راجع إلى عدم فهم طبيعة هذه الدور . وإذا كان الأطفال عادة يعمون بهذه الدور فإن انعكاس جو القلق الذي يساور الكبار على هؤلاء الأطفال قد يفسد عليهم ذلك ، ويسبب لهم شعوراً بالفشل . وجزء من علاج المشكلة يتم عن طريق قصر العمل بهذه الدور على معلومات درسي طبعيتها ، وتلقين من البرامج ما يجعلهم متخصصات في شئونها .

٤ - مشكلة التوسع فى دور الحضانة والرياض :

أشرنا من قبل الى أن دور الحضانة ورياض الأطفال تعتبر ذات أهمية كبيرة بالنسبة لأولاد النساء العاملات ، وللأطفال الذين يتمون الى بيئات محرومة . ثم هى ذات أهمية كبيرة بالنسبة لأطفال المدن حيث توفر هذه الدور للأطفال جوا يتحركون فيه فى أمن ورعاية شاملة واعية ، وحيث تمدهم بلمب لها طابعا الترويحى والتربوى . ولكن الواقع أن الحضانة ورياض الأطفال فى بلادنا - وكذلك فى سائر الدول النامية - محدودة الى حد أنها نادرة . ويستمتع بهذه الدور عندنا فى العادة أطفال يتمون الى بيئات ذات يسار ، وتنهاى لهم فى بيوتهم ظروف طيبة . معنى ذلك أن هذه الدور عندنا لأولاد القلة المحظوظة . أما معظم الجماهير - وخاصة الفقراء منهم - فيندر أن يتهاى لأطفالهم الانتفاع بمثل هذه المؤسسات نظرا لما تتكلفه من ناحية ، ولوعيمهم المحدود فيما يتصل بقيمتها من ناحية أخرى .

قد يجد الباحث فى ظروف البيئة العربية عامة أن توفير المؤسسات التربوية للأطفال فى بداية العمر - أى فيما قبل سن المدرسة الابتدائية - أمر حيوى . وقد ينطلق الباحث فى تصوره فىرى أن هذه المؤسسات يبنى أن توفر خدمات التغذية والرعاية الطيبة وخدمات نقل الأطفال مراعاة للظروف التى تعاني منها الجماهير . صحيح أن ذلك لو توفر لمساعد على توفير جو صحى لتنشئة الأطفال . ولكننا يبنى أن نضع بجوار هذه الحقيقة أن التعليم القائم على استعمال القراءة والكتابة والاستفادة من الكتب المدرسية أمر تعتبر من النضج الملائمة له هى من السادسة ، وهى من الالتحاق بالصف الأول بالمرحلة الابتدائية فى معظم الدول العربية . ونظرا الى أن معظم الدول العربية لم تستطع أن تعمم التعليم الابتدائى حتى يستوعب جميع الأطفال الذين يبلغون سن المدرسة فإن التركيز على نشر التعليم الابتدائى يعتبر مسئولية رئيسية .

ربما تتجه بعض الدول العربية الى التوسع فى بعض مراحل التعليم التى تلى المرحلة الابتدائية بشكل يؤثر بعض الشيء على سرعتها فى تعميم التعليم

الابتدائي نفسه • وليس صعباً أن ندافع عن سياسة هذه الدول في ذلك • فالمرحلة التعليمية التي تلي المرحلة الابتدائية تهيء الفرصة لمستوى أعلى من النضج • وهذا معناه أنها تساعد التلاميذ على اكتشاف إمكانياتهم ، وتمكنهم من أن يشقوا طريقهم في الحياة بسهولة • كما تساعدهم على الاستقلال برأيهم ، وعلى فهم القيم التي يسترشدون بها في سلوكهم • أي أن لهذه المراحل عائدة اقتصاديا واجتماعيا مباشرا • ولكن مثل هذا الدفاع لا يمكن توفره بالنسبة لسياسة تترك التوسع في التعليم الابتدائي لأنها تتجه الى التوسع فيما قبله • فالتوسع في دور الحضنة ورياض الأطفال - على حساب المدرسة الابتدائية - أمر لا يسهل تبريره • فمعنى ذلك أن الطريق سيكون طويلا أمام مثل هذه السياسة قبل أن تصل الى تميم المرحلة الابتدائية • ويقودنا السياق الى تقرير حقيقة هي أن زمنا طويلا نجدا سوف ينقضي قبل أن تتمكن الدول العربية - وسائر الدول النامية - من توفير دور الحضنة ورياض الأطفال لأولاد الجماهير •

ولكن ذلك لا يعنى السلطات التربوية في البلاد العربية من مسئوليتين : المسئولية الأولى تتصل بضرورة انشاء بعض دور الحضنة ورياض الأطفال ، بحيث يتوفر منها عدد كاف يعطى فرصة لاجراء التجارب عليها وتطويرها • ومن أجل النجاح في توفير نماذج مقبولة تربويا من هذه المؤسسات ينبغي أن يتم انشاؤها وفقا لخطة تتلافى كل العوامل التي تؤدي الى اضافها • علينا أن نوفر المتخصصين الذين يمكنهم دراسة مشكلات الطفولة فيما قبل المرحلة الابتدائية • وعلينا أن نهيم الأموال اللازمة لاعداد المباني الصالحة وتزويدها بكل ما تحتاج اليه من معدات وأدوات للتسليّة ، ووسائل تربوية دون بخل أو تقصير في ذلك • ثم علينا أن ننشئ المراكز التربوية لتخريج المتخصصات في شؤون الأطفال بحيث لا نقحم عليها عناصر غير مؤهلة لها • بذلك يمكننا أن نكون النموذج المتطور الذي يساعد فيما بعد على التوسع عن بصيرة تتصل بما توسع فيه • وتبنى سياسة سليمة بقدر الامكان في ذلك أمر يعطينا من منافع الاجراءات العلاجية المقدمة في المستقبل •

وتقرير هذا العدد المحدود الذى يمكن البدء به يمكن أن يتم فى ضوء احتياجات النساء العاملات ومطالب اليئات المحرومة ونحو ذلك . ولا يعنى هذا انصرافنا عن القول بأن هذه الدور مطلب ملج من مطالب البيئة العرية وظروف الأسر فيها . ولكن هذا يعنى أننا نوافق على اتخاذ اجراء مؤقت لا يلغى هذه الدور ، وإنما يؤجل تعميمها الى ما بعد الانتهاء - أو ما يقابل الانتهاء - من تعميم التعليم وفرض الالتزام . وهذه سياسة أخذت بها كل الدول التى سبقتنا .

أما المسئولية الثانية فتصل بدور الحضانة ورياض الأطفال الأهلية . فبعض الأفراد قد يستطيع - كما تستطيع بعض المؤسسات - انشاء دور للحضانة ورياض الأطفال . ولكن جميع مؤسسات ايواء الاطفال يجب أن يصدر بها ترخيص من الدولة ، وأن تخضع لرقابة عامة تتناول الجوانب الصحية والتربوية وتمتد الى مستوى تدريب العاملات فى هذه الدور . كما يجب أن تنتفى عن هذه الدور الروح التجارية ، بمعنى أنه لا مانع من أن تحقق هذه الدور أرباحا ، ولكن الممنوع هو أن تسم بالجشع واستغلال أولياء الأمور وظروفهم .

وكما أن دور الحضانة ورياض الأطفال ينبغي اخضاعهما لرقابة الدولة وعدم السماح لأحد بانشاء أى شئ منهما الا باذن سابق وشروط معينة ، فإن جميع أنواع الرعاية الأخرى للأطفال يهمننا اخضاعها لهذا الاجراء . هناك أطفال يضطر ذووهم الى تركهم تحت ملاحظة الغير ومن الواجب أن تبحث السلطات مدى صلاحية الأماكن التى يودع فيها الأطفال ، وأن تبحث مدى صلاحية المشرقات على الأطفال فيها . ومن يندرجن تحت هذا النوع من المشرقات من يسمين « جليسات الأطفال Baby sitters » . صحيح أن جليسات الأطفال الآن محدودات العدد فى بلادنا ، ولكن الظروف المتطورة التى نمر بها حاليا ، وتزايد اضطراب الآباء والأمهات الى الخروج من البيوت سيؤدى الى التوسع فى هذا النوع من الخدمات . ولذلك يجب تنظيمه والاستعداد له من الآن . فضعف خدمات الايواء والرعاية التى يمكن

أن تقدمها الدولة الى الأطفال في بداية العمر لا يعنى ترك الباب مفتوحا للتطوع دون ضوابط . فذلك قد يؤدي الى تعرض الأطفال لبعض المخاطر ، بل الوقوع في حبال الخارجين على القانون الذين يستغلون حاجة الآباء والأمهات الى من ينوب عنهم في رعاية صغارهم . وكثيرا ما يحدث ذلك حتى في بعض الدول المتقدمة .

• - نماذج من الخبرات الاجنبية :

قبل أن نشير الى خبرة كالخبرة الانكليزية ينبغي أن نذكر أن انكلترا لم تستطع - بسبب قلة عدد المعلمات وسرعة التزايد في عدد الذين يبلغون سن الالتزام - أن توفر من دور الحضانة ما يوازي ضغط الناس عليها أو حاجتهم اليها . ففي عام ١٩٧٠ - ١٩٧١ مثلا كان عدد مدارس الحضانة الرسمية في انكلترا وويلز ٤٧٠ ، وكان متوسط عدد التلاميذ في كل مدرسة خمسين تلميذا (٥) وفي مطلع عام ١٩٧٤ كان هناك ٤٦٠٠٠ من الأطفال في دور الحضانة - اما كل الوقت أو بعضه - كما كان هناك أيضا ١٤٠٠٠ من الأطفال بنفس الوضع في صفوف حضانة ملحقة بالمدارس الابتدائية (٦) . وهذا يرينا أن التقدم في توفير هذه الدور يسير بخطوات بطيئة على الرغم من شدة الاقبال عليها . ولكي نكون صورة عن مدى عدم توفية هذه الدور احتياجات الناس نشير الى أن اتحاد المعلمين (٧) هناك قام في عام ١٩٦٤ بدراسة لحالة دور الحضانة . وتبين من هذه الدراسة أن نسبة الضغط على دور الحضانة الى من يقبلون بها فعلا كنسبة ١١ : ٤ ، وتبين كذلك أن ثلث هذه الدور كان يقع في مناطق بلغت درجة الضغط فيها الى حد أن الآباء كانوا يتقدمون اليها للاحاق أطفالهم بها ، ثم ينتظرون عامين قبل أن يتم قبول هؤلاء الأطفال . وأمام الظروف التي تعاني منها السلطات صار من

(5) International Conference in Education, 1971, Report on Developments in the United Kingdom, 1970 — 1971.

(6) International Conference on Education, 1975, Reoprt on the Development of Education in the United Kingdom, 1973 — 1975.

(7) National Union of Teachers.

المتعارف عليه اعتبار الاستجابة لهذه الحاجة مسئولية للمجتمع ككل . والواقع أن بعض الهيئات هناك وكذلك بعض الأفراد قاموا منذ وقت طويل بدور في تحمل هذه المسئولية (٨) .

ولكن زحمة الأمور هيأت الفرصة لنوع من الخروج على القانون . ومن أمثلة ذلك ما يحتويه هذا الخبر الصحفي : « تقوم إحدى النساء بإدارة مدرسة تربي فيها ستة أطفال . وهذه المدرسة عبارة عن غرفة صغيرة بمنزلها غير متجددة الهواء بها مدفأة بترولية . وفي يوم تركت المدرسة في رعاية زوجها وغادرت البيت لاستقبال طفل جديد . كان الزوج في هذا اليوم عائدا من دورة عمل ليلى فترك الأطفال وذهب الى سريره . في هذه الأثناء حبا طفل صغير في اتجاه المدفأة البترولية وقلعها . وقد نتج عن ذلك أن احترق أحد الأطفال ومات . وقبل وقوع هذا الحادث لم يكن لدى السلطات المختصة علم بنشاط هذه السيدة في تربية الأطفال . كما أن الأمهات كن يعتقدن أن لدى السيدة ترخيصا بهذه المدرسة وفقا لما كانت تدعيه . أما الأجور التي كانت تقاضاها فقد كانت جنيتها امترلينا وربع جنيه عن كل طفل في الأسبوع » (٩) .

تقرر وزارة التربية البريطانية أن هناك أهدافا ثلاثة لمدارس الحضانه : فهي تمد الأطفال بالرعاية الطيبة اللازمة ، وتدريبهم على ممارسة العادات الطيبة والسلوك الصحيح ، كما أنها تهنيء لهم بيئة يتعلمون فيها ما يناسب سنهم . والحقيقة أن هذه الأهداف الواضحة العملية ، وصغر حجم هذه المدارس ، ثم تزويدها بطاقتها من المشرفات التدرجات وأدوات اللعب

(٨) من الهيئات التي قامت بدور في ذلك رابطة مدارس الحضانه
«Nursery School Association»

المؤسسة في عام ١٩٢٣ ، ومنها مجلس شئون الأطفال بالكنيسة الانكليزية
«Church of England Children's Council»

وهناك هيئات أخرى كثيرة غير ذلك .

(٩) Willem van der Eyken, *The Pre-School Years*, Penguin Education Special, 1967, pp. 73 — 83.

والنشاط من الأمور التي هيات لها نجاحا كبيرا ، وجعلتها مرحلة من أسعد مراحل التربية الانكليزية . والمهتمون بشئون التربية فى بريطانيا يقابلون التراخي فى انشاء مزيد من هذه الدور بشئ من الشعور بالحسرة والأسف .

ودور الحضانه فى بريطانيا لها صلتها القوية بمنازل الأطفال وأسرهم . ومعلماتها يساعدن الراغبين من الأمهات فى تحصيل فهم أحسن لأطفالهن . وحاجاتهم . بل ان هذه المدارس تعتبر نفسها ناجحة جدا اذا استطاعت أن تهيم للأطفال ظروفًا مشابهة لظروف المنزل الجيد التي تساعد على النمو الجسمى والعقلى والانفعالى بطريقة صحية . ثم انها تعتبر نفسها قد قامت بوظيفتها فعلا اذا وجدت أطفالها أصحاء أقوياء نشطين ، متسمين بالكياسة والأناقة فى حركاتهم ، مستعدين للتحدث مع الغير ، وعندهم اتجاه الى احترام حقوق الغير .

واذا كانت هذه الدور لا تهتم فى انكثرتا بأن يحصل الأطفال أى مقرر دراسى معين أو أى مهارة تتصل بالقراءة والكتابة فانها مع ذلك لا تتركهم تماما لأنفسهم ، وانما تحاول توجيههم توجيها يساعدهم على أخذ أنفسهم بشئ من النظام : هناك هيكل لفترات النشاط والراحة اليومية يساعد الطفل على تكوين بعض العادات ، ويجعله على الف بجو الحياة المدرسية . والأطفال فى فترات النشاط يفتنون ويرقصون بمصاحبة الموسيقى ، ويشغلون أنفسهم باختيار ما يشامون من أدوات اللعب ليتسلوا بها فى الحجرة أو فى الهواء الطلق . وهم يقضون بعض الوقت فى الرسم والنقش والأشغال اليدوية وفى الجلوس الى معلماتهم للاستماع الى القصص . وتشجعهم المعلمة على اللعب الجماعى تحت اشرافها . وكثيرا ما يكون ذلك عوناً لهم على التحدث بانطلاق وعلى اكتساب بعض العادات المناسبة المتصلة بالسلوك الاجتماعى . ثم كثيرا ما يتحقق الأطفال من قيمة التقود والمكايل والموازين عن طريق اللعب الذى قد يكون من وسائله تمثيل لعبة البيع والشراء (١٠) .

(10) a — H.C. Dent, *The Educational System of England and Wales*, (Lndon, 1961) pp. 89 — 91) ; b — Kandel, *op. cit.*, pp. 208 — 210.

والنظرة الحالية للسلطات البريطانية تلخص فى أن دور الحضانة ذات أهمية خاصة فى التخفيف عن الأطفال الذين يتسمون الى يثبات تعاني من ظروف اجتماعية واقتصادية سيئة + فهذه الدور - الى جانب أهميتها التربوية بوجه عام - قد يمكنها أن توفر من الظروف ما يعوض أطفال البيئات المحرومة + وتوجه الحكومة البريطانية حاليا الى التوسع فى انشاء دور الحضانة للأطفال فى سن الثالثة والرابعة بحيث يتوفر فى مدى عشر سنوات عدد من الأماكن يكفى لاستيعاب جميع الأطفال الذين يرغب أهلهم فى الحفاظ بها + وأول اعتمادات لتنفيذ ذلك ظهرت فى برنامج البناء الذى كانت مرحلته الأولى فى السنة الممتدة من يوليو (تموز) ١٩٧٤ الى يونيو (حزيران) ١٩٧٥ + وقد روعى فى هذا البرنامج بصفة خاصة صالح الأقاليم التى تعاني حرمانا أكثر من غيرها + وقد وجهت الحكومة السلطات المحلية الى جعل أفضلية الالتحاق وأولويته - بعد انشاء الصفوف - للأطفال الذين يتسمون الى البيئات المحرومة (١١) +

وإذا كانت التربية فيما قبل المدرسة الابتدائية حاليا فى انكثرتا تمثل فى مدارس الحضانة بمردها الضئيل ، وبالفرص المحدودة المتاحة لقلّة من طالبيها فإن هناك خبرات أخرى تسع فيها الفرص أمام الأطفال فى بعض الدول + ففي الدول الشيوعية بنوع خاص يكون هناك اهتمام بالغ بالعمل وبالانتاج ، ويكون هناك من ضغوط الحياة ما يحتم على الآباء والأمهات أن يستجيبوا للجو العام ، وأن يغادروا منازلهم الى ميادين العمل + وفى مثل هذا الجو تكون هناك عادة استجابة من المسؤولين للمشكلات المتصلة بظروف العاملين ، ومن هذه المشكلات ما يتعلق بايواء الأطفال وتربيتهم ، ويمكننا أن نختار من بين هذه الدول أكبر دولتين شيوعيتين - هما الاتحاد السوفيتى والصين - كى تعرض سياستهما وخبرتهما فى هذا الاتجاه +

ففى الاتحاد السوفيتى يؤمن المربون بضرورة الاهتمام بالتربية فيما قبل المرحلة الابتدائية + وهم فى هذه الناحية لا يقفون بأهدافها عند حد الخدمات التى تهينها هذه التربية للآباء والأمهات الذين يخرجون للعمل ، وانمسا

(11) International Conference on Education, 1975 ... op cit.

تجاوز نظرتهم ذلك فيقررون أن في هذه الفترة فرصة سانحة لتربية الأطفال تربية لها أثرها في نموهم جسيماً واجتماعياً وخلقياً ، ولها أثرها كذلك في الاتجاه بهم نحو التنوع الجمالى ، بل ولها تأثيرها في تنشئتهم سياسياً • فالسوفيت يرون أن الطفل يكون حينئذ في مرحلة طيبة أو لدنة تمكن من التأثير فيه بل ومن تشكيله • والعمل في مؤسسات التربية - فيما قبل المرحلة الابتدائية - يتبع برنامجاً مبنياً على خبرات تربوية وعلى نتائج بحوث علمية • ولقد توصل الباحثون في « معهد التربية فيما قبل التعليم الابتدائي بأكاديمية العلوم التربوية » وفي غيره من المؤسسات أن الاستعدادات النفسية والفسيولوجية للأطفال في أعمارهم المبكرة أكثر نمواً ونضجاً مما كان معتقداً فيما سبق • وتوصلوا كذلك الى أن الأطفال تحت ظروف تربوية نوعية يستطيعون أن يحصلوا من المعرفة وأن يكتسبوا من الاستعدادات الفكرية ومن السمات الخلقية مستويات كان التربويون سابقاً يظنون أنها لا تيسر الا لذوى الأعمار المتقدمة من الأطفال (١٢) • ومؤسسات تربية الأطفال فيما قبل المدرسة الابتدائية نوعان هما : الحضانة ورياض الأطفال • وهذه المؤسسات على الرغم من انتشارها ومن حيويتها للجماهير هناك - باعتبارها جماهير عاملة - لا تستوعب جميع الأطفال • انها مؤسسات ليست الزامية ، وهى فوق ذلك ليست مجانية • ولكن المتبع للتطور التربوى فى الاتحاد السوفيتى يلاحظ أنها فى نمو وتوسع سريع مستمر ، وأنها فى بعض المناطق يمكن أن تستوعب جميع الأطفال •

ودور الحضانة فى الاتحاد السوفيتى يمتد ايواء الأطفال فيها - على نحو ما ذكرنا من قبل - من الشهر الثانى حتى سن ثلاث سنوات • وهذه الدور تكون عادة مستقلة ولكن فى بعض الأحيان توجد دار الحضانة وروضة الأطفال فى مؤسسة واحدة • ودور الحضانة نوعان : نوع خارجى يمتد فيه ايواء الأطفال امتداداً يتناسب مع ظروف عمل الأمهات • وهناك نوع

(12) Edgar Faure, and others, *Learning to be, The World of Education*, (Unesco, Paris, 1972), pp. 191 — 192.

داخلي يقيم الأطفال فيه إقامة كاملة ستة أيام في الأسبوع ، ثم يأخذهم أهلهم لقضاء أيام الأحد معهم ، كما أن أهلهم يأخذونهم معهم في العطلات . غير أن بعض هذه الدور يشغل موسميا فقط ، فهي توجد عندما توجد حاجة إليها ثم تختفي باختفاء هذه الحاجة . فكثير من المزارع العامة مشلا تؤسس دور حضانة في أوقات مثل أوقات الحصاد حين تدعو الظروف الأمهات الى الخروج للعمل في الحقول ، ولكنها لا تمد الأطفال بهذه الدور في باقي السنة . ومثل هذا الاجراء قد يوحى بأن دور البيت في تربية الأطفال في سنى حياتهم الأولى لا يزال ينظر اليه على أنه هو الدور الأساسي وأن دور الحضانة مؤسسات تنوب عن البيت في أداء وظيفته في هذه الناحية .

وتقوم مديريات الصحة في الاتحاد السوفيتي بالاشراف على دور الحضانة . أما انشاؤها وإدارتها فأمر تضطلع به المصانع والمزارع الجماعية والمزارع الحكومية والمصالح الرسمية والمنظمات المختلفة . ودور الحضانة ليست بها دروس شكلية مقرر ، فهي تهتم أكثر ما تهتم بتربية جسم الطفل وبرعايته طيبا وصحيا . ولذلك نجد بين هيئة العاملين بها طبيبات وممرضات . كما أن هذه الدور تؤدي بالنسبة للأسرة - كما هو واضح مما قدما - دور جليسات الأطفال اللاتي يقمن برعاية الأطفال في غيبة أمهاتهم . أي أنها تؤدي الدور المألوف الذي كانت تقوم به الجدات في محيط الأسرة الروسية . وفيما عدا الرعاية الجسمية والصحية تتكون مناشط دور الحضانة من ألعاب متنوعة وهناك فترات للراحة . أما التعليم بصورة جادة فانه لا يبدأ الا بعد أن يدخل الناشئ في مرحلة الرياض .

ومرحلة الرياض في الاتحاد السوفيتي تستغرق أربع سنوات ، وهي أطول مدة تخصص لهذه المرحلة في النظم التعليمية ، وتأخذ بذلك قلة من الدول . وروضة الأطفال في الاتحاد السوفيتي تستقبل الأطفال من سن الثالثة حتى سن السابعة . وعلى الرغم من أن مدتها أربع سنوات زمنية فانها عادة تنقسم الى ثلاثة صفوف : الصف الأول لسن الثالثة حتى الرابعة ، والصف الثاني من الرابعة حتى الخامسة ، أما الصف الثالث فانه للأطفال فيما

بين الخامسة والسابعة • وفي الصف الثالث عادة تكون هناك دراسة جادة لبعض المقررات الدراسية • وكل صف يكون عبارة عن مجموعة من الأطفال قوامها خمسة وعشرون طفلاً في العادة وتشرف عليهم معلمتان من خريجات المعاهد أو المدارس التربوية • وفي المدرسة مطبعة موسيقى • هذا بخلاف من يلزم للخدمات الأخرى من رعاية طبية وتنظيف وإعداد طعام ونحو ذلك • وحجم الروضة قد يصل إلى اثنتي عشرة مجموعة من الأطفال ، وقد لا يتجاوز حجمها مجموعة واحدة أو مجموعتين • وكل مجموعة تكون من أطفال من نفس السن تقريباً بحيث لا يتجاوز الفرق بين أصغر طفل وأكبر طفل سنة واحدة •

ورياض الأطفال في الاتحاد السوفيتي نوعان : نوع خارجي يمتد أيواء الأطفال فيه من تسع ساعات إلى اثنتي عشرة ساعة في اليوم • وتحديد الزمن هذا قائم على أساس أن الآباء يعملون ثمانى ساعات ، ثم يحتاجون إلى فترة زمنية للانتقال إلى الروضة لأخذ أطفالهم • والأطفال الذين يقضون من تسع ساعات إلى عشر ساعات تقدم لهم ثلاث وجبات من الطعام • أما الذين يقضون اثنتي عشرة ساعة - أو نحوها - فتقدم اليهم وجبات أربع • وهناك بعد ذلك نوع داخلي يبقى الأطفال فيه ستة أيام في الأسبوع ثم يأخذهم أهلهم لقضاء يوم الأحد معهم • وتقوم المديريات العامة للتعليم بالإشراف على رياض الأطفال • أما انشغالها وإدارتها فهو - على غرار دور الحضنة - أمر تقوم به المشروعات الصناعية ، والمزارع الجماعية ، والمزارع الحكومية ، ومنظمات أخرى مختلفة • كما أن بعضاً منها تنشئه السلطات التربوية المحلية •

والتربية في رياض الأطفال منهجية رسمية ، ولو أن معالم الرسميات فيها أخف بكثير منها في مراحل الدراسة التي تليها • ولقد أشرنا من قبل إلى أن محاور الاهتمام بالأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية هي التربية الجسمية والتربية العقلية والتربية الجمالية ، والتربية الخلقية • ف فيما يتصل بالتربية الجسمية والرعاية الصحية للأطفال تقوم الرياض بامدادهم بتدريبات رياضية ، وبتقديم تغذيتهم ، وتهئية الفرص لهم كي يستمتعوا بالهواء الطلق ، كما أنها

تقوم بتنظيم فترات راحتهم ، وتنظيم الاشراف الطبي عليهم ، فهناك طبيب يقوم
بفحص الأطفال وامدادهم بما قد يحتاجون اليه من علاج ، كما أن هناك اهتماما
جادا بتوعية الأطفال صحيا عن طريق تدريبهم على العادات الصحية في
سلوكهم وكذلك عن طريق امدادهم بالمعلومات الصحية .

وفيما يتصل بالنمو العقلي نجد رياض الأطفال في الاتحاد السوفيتي تساعد
الصغار عن طريق اتاحة الفرصة لهم كي يعبروا عن أنفسهم بلغة واضحة ،
ولكن يستمعوا الى بعض الحكايات والقصص المناسبة ، كما أنها تنظم لهم
بعض الألعاب اللغوية . وعندما يصل التلميذ الى الصف الثالث تكون هناك
دروس منظمة وكتب بسيطة مقررّة . فأطفال الصف الثالث يتدربون على
على القراءة والكتابة وبعض العمليات الحسابية المناسبة . ولكن تلاميذ هذا الصف
الثالث - الذي يستغرق عامين - يتفاوتون في ظهور استعداداتهم وفي استجاباتهم
لما يقدم اليهم . كما أن دور الرياض المختلفة قد تخضع لظروف ومؤثرات
مختلفة . ومن هنا نجد أن المستويات التي تصل اليها الملمات في نهاية هذه
المرحلة غير موحدة . ولذلك تضطر معلمات الصف الأول بالمرحلة الابتدائية
عادة الى بذل بعض الوقت من أجل التعرف على مستويات التلاميذ ثم السير
بهم الى مستوى موحّد . وهناك بعض الرياض التجريبية التي تقوم باعطاء
الأطفال دروسا في احدى اللغات الأجنبية . ولهذا النوع شهرة قد تكون من
عوامل التوسع فيه مستقبلا .

ثم فيما يتصل بالتربية الجمالية أو التربية الفنية للأطفال تكون هناك دروس
في الرسم - بعضها مقرر وبعضها حر - وأشغال الصلصال ، والتربية
الموسيقية بما تشتمل عليه من أغان ورقص وألعاب موسيقية ونحو ذلك . وفي
التربية الخلقية للأطفال يؤخذ بعين الاعتبار تدريبهم على النواحي الجماعية ، وعلى
أن تنمو بينهم روح التعاون والصداقة والزمالة ، وعلى احترام الآباء والكبار ،
وعلى تحرى الدقة والصدق وما الى ذلك .

وفي الرياض يوجد اتجاه الى أن يكتسب الأطفال بعض مهارات العمل :
فالتلاميذ يتدربون على رعاية الحيوان والنبات ، ويقومون بعمل بعض الأشغال
المنزلية الخفيفة ويخدمون كمساعدين في ردهة الطعام ، ويشتركون في اصلاح

الكتب وأدوات اللعب ونحو ذلك • والألعاب وسيلة تربوية رئيسة في رياض الأطفال • ويتراوح الوقت المخصص للألعاب المختلفة - مثل التمثيل ، وأدوات البناء والتركيب ، والألعاب التعليمية الأخرى - من ثلاث إلى أربع ساعات في اليوم • والألعاب نفسها منظمة وفقا لخطة مرسومة لها •

أما المعلمات فيوجد بعض منهن يحملن مؤهلات تربوية عالية من المعاهد التربوية ، وهؤلاء يكن متخصصات في فرع « التربية فيما قبل المرحلة الابتدائية » ، وهناك معلمات متخصصات في هذا الفرع أيضا ولكنهن من خريجات المدارس الثانوية المتخصصة • والمعلمات جسيما يمارسن عملهن في جو يتوفر فيه التعاون بين الأسرة ودور رياض الأطفال فهن جميعا يعملن باتصال تام مع أهل الاطفال ، فيعطينهم صورة واضحة عن عمل الرياض ، ويرشدنهم فيما يتصل بتثيئة الأطفال في المنزل ، وبتهيئة جو المنزل بطريقة تساعد على النمو الصحي • وهؤلاء المعلمات يتلقين عونا جوهريا من اللجان المنتخبة من بين الآباء ، وهي لجان يتم اختيارها في أثناء الاجتماعات العامة لهؤلاء الآباء •

وتقاضي دور الحضانة ورياض الأطفال أجورا دراسية يدفعها أهل الأطفال ، وهي أجور أدنى من تكاليف هذه الدور • ويتوقف تحديد أجور الدراسة على الظروف المالية للآباء • فبعض الآباء يدفعون مصروفات كاملة قدرها عشرة روبلات في الشهر • وبعضهم يدفع الحد الأدنى وهو روبلان ونصف روبل • وبين هذين الحدين توجد فئات مختلفة • وليس هناك إعفاء من الأجور المدرسية تمنحه هذه الدور • ولكن يحدث أحيانا أن يشعر بعض الآباء بحجزهم عن دفع المصروفات المقررة ، وحيشة يلجأ هؤلاء الى نقاباتهم المالية كي تدفع لهم كل الأجور المقررة أو بعضها وفقا لحالتهم (١٣) •

- (13) a — Nigel Grand, *Soviet Education*, a Pelican original, 1968, pp. 73 — 77; b — M. Deineko, *Public Education in the USSR*, (Moscow, n.d.), pp. 66 — 73; c — Alexei Kalinin, *The Soviet System of Public Education, its Organization and Functioning*, (Moscow, 1973), pp. 15 — 18.

كان هذا عرضاً قدمناه لخبرة الاتحاد السوفيتى الشيوعى فيما يتصل بدور الحضانة ورياض الأطفال • لقد استطاع الاتحاد السوفيتى أن يعفى أجهزته التربوية بل والمركزية بوجه عام من كثير من مشكلات انشاء هذه الدور وإدارتها • ولكن السلطات التربية لم تف نفْسها من متابعة البحوث العلمية والتجريب ومن العمل على تطوير اعداد معلّات هذه الدور • والاتجاء الحالى فى الاتحاد السوفيتى يرمى الى التوسع فى اعداد معلّات لهذه المرحلة من المؤهلات تأهيلاً عالياً • والاتحاد السوفيتى - على الرغم من طيبة نظامه ومن حاجته الى جهد المرأة فى ميادين العمل الانتاجى - لم يجد مانعاً من تطوير نظام يسهم فيه الآباء بتحمل جزء من تكاليف تربية أطفالهم فى هذه الدور ، خاصة أن النظام يرفع ظروف الآباء بشكل ليس فيه انقزال عليهم •

ولقد أسلفنا من قبل أننا سنعرض فى هذا السياق كذلك لتجربة الصين الشيوعية فى دور الحضانة ورياض الأطفال • وسبب تقديم خبرة الصين - مع أنها أيضاً دولة شيوعية مثل الاتحاد السوفيتى - أن الصين دولة تتوّ بميراث ضخم من المشكلات المعقدة ، وقد حدث فيها تغير اجتماعى أخذ مكانه فى بلاد يزداد عدد سكانها ازدياداً هائلاً • وفى الصين مشكلات تربوية معقدة يتصل بعضها بمعجز الدولة عن تميم التعليم ، وتطوير النظام التعليمى فى ضوء فلسفة الدولة وحاجاتها • وهى فى استجابتها لظروفها نلمح فيها طابع الأصالة فى كثير من الأحيان • ومن بين المؤسسات التى انعكس عليها طابع الأصالة فى تطويرها دور التربية فيما قبل المرحلة الابتدائية •

أخذت دور الحضانة تنتشر فى الصين بعد استيلاء الشيوعيين على الحكم فى عام ١٩٤٩ • فبعد أن كانت هناك أعداد محدودة منها فى مدن الصين قبل هذا التاريخ انتشرت بشكل واسع منذ جلاء الشيوعيين ، وامتدت بأعداد كبيرة الى المدن والقرى • فالمصانع والمناجم والمشروعات الاقتصادية والمنظمات الحكومية لها دور حضانة • وفى المدن توجد دور حضانة قام بتأسيسها سكان الحي • ودور الحضانة عادة مجانية تتفق عليها السلطات ولكن الآباء يتحملون الانفاق على طعام أطفالهم • والآباء يتركون أطفالهم فى دور الحضانة

ثم يسلمونهم وهم عائدون الى بيوتهم بعد انتهاء عملهم اليومى • وهناك دور حضانة نظامها داخلى ، وأطفالها يذهبون عادة الى بيوت أهلهم فى نهاية الأسبوع وفى العطلات •

ويشهد الذين اتصلوا بهذه الدور ورأوها ثم كتبوا عنها بأنها توفر للأطفال جوا سعيدا يمرحون فيه ، كما يشهدون بأن هناك جوا أصيلا من الاحترام والتقدير لحقوق الأطفال ، وأن رعاية كرامتهم شئ مألوف • وترعى هذه الدور معلمات تدربن على التربية فى مرحلة الحضنة ، وتزودن بدراسة الأيديولوجية الشيوعية • ويظهر أن الصينيين يرون أنه - حتى فى هذه المرحلة المبكرة - يمكن أن يلحق الأطفال شيئا من المبادئ الشيوعية • فالأطفال لديهم فرصة واسعة لممارسة مختلف الألعاب ، ولكنهم أيضا يتدربون على العمل • ومن الأعمال المناسبة التى يقوم بها الأطفال المحافظة على نظافة المكان • والتنظيم السائد يراعى أن تكون حياة الأطفال جماعية • فهم يخرجون مثلا - بقيادة معلمتهم - الى الحدائق العامة ممسكا بعضهم بأيدي البعض • وهم من هذه السن المبكرة يشبون على أنهم جزء من المجتمع الكبير ، وعلى أن لهم نصيبا فيما هو موجود فيه ، ونصيبا أيضا من نواحي الرفاهة التى فيه • وهم يتربون كذلك على أن آباءهم أيضا جزء من المجتمع ، وأن لهم فيه مثل ما لأطفالهم • والأطفال يشعرون بالانتماء الى الشعب والى المجتمع والى الدولة أكثر من شعورهم بالانتماء الى آباءهم • وهم يلحقون فى آباءهم ما يؤكد فيهم هذا الشعور • فالآباء ليست لديهم فرصة للتملك ، بل ولست لديهم فرصة يمارسون فيها السلطة والسيطرة الكاملة على أطفالهم • ويشعر الآباء - مثلما يشعر أولادهم - بأن الدولة هى المملوكة وهى صاحبة السيطرة (١٤) •

والتوجيه السياسى للأطفال هذه المرحلة المبكرة يتم بطريقة يهتم فيها الكبار بتشريب الصغار بعض الاتجاهات والعادات السلوكية التى تتفق مع

(14) Chiu-Sam Tsang, *Society, Schools and Progress in China*, (Oxford, 1968), pp. 163 — 164.

الأيديولوجية العامة • ليست هناك دروس سياسية شكلية • وليست هنالك مبادئ تلقى ليردها الأطفال ، ولكن ما يحدث مع هؤلاء الأطفال يدل على أن هناك شكلا محددًا تقررت صياغتهم وفقا له ، ثم اختيرت وسائل الصياغة وأدواتها بشيء من المهارة • وإذا كانت الأغاني والرقصات من أهم ما تشتمل عليه نشاط الأطفال في هذه المرحلة فانا يمكننا أن نلمح فيها التوجه السياسي بشكل واضح • بين ما يردده الأطفال أغنية « شمس بكين الذهبية » وأغنية « رأينا الرئيس ماو » وأغنية « نور ماو ينفذ الى قلوبنا » • وهناك رقصة عنوانها « الشعوب المستغلة تقاوم الاستعمار » • وفيها يقف الراقصون الصفار وقد أحكموا قبضات أيديهم الصغيرة ، وعلت وجوههم تعبيرات ساخطة وهم يعلنون أنهم سيمملون على مساعدة اخوانهم من سكان العالم الثالث كي يتحرروا من الاستعباد • وهناك رقصة بعنوان « القرش The Penny » وفيها تظهر بنت صغيرة على المسرح ترقص وحدها • وفي أثناء الرقص تجد البنت قرشا على الأرض التي ترقص عليها فتأخذه • ثم يظهر على المسرح طفل آخر يرقص مارا بها فتسأله البنت : « ياعم : أهذا القرش لك ؟ » فيقول : لا • ثم تظهر بنت ثانية على المسرح ترقص وتتحرك في رقصتها مارة بالبنت الأولى • فتسألها حاملة القرش : « ياخاله : أهذا القرش لك ؟ » وتكون الاجابة « لا » • ثم يظهر طفل مرتديا ملابس رجل الشرطة ، فتخاطبه حاملة القرش : « عمى الشرطى : لقد وجدت هذا القرش • وحاولت أن أبحث عن صاحبه ولكن كلما سألت أحدا بخصوصه قال : انه ليس قرشى • وأنا الآن أريد أن أقدمه الى الدولة عن طريقك » • فيتناول الشرطى القرش من البنت ويشكرها (١٥) •

أما عن رياض الأطفال الصينية فانها منظمة تنظيما فيه شيء من الابتكار • وهى خارجية أو داخلية للأطفال من سن ثلاث سنوات الى سبع • وبعض الرياض فى بعض المناطق قد توجد ملحقة بالمدارس الابتدائية • وفى بعض المناطق توجد رياض أطفال أنشأتها وأمدت الجماهير بها المصانع أو القرية

(15) Klaus Mehnert, *China Today*, (London, 1972), pp. 92 — 94.

أو السلطات المحلية ، وفي بعض آخر توجد رياض أمدت بها لجان الشوارع أو منظمات الأحياء أو جماعات الخدمات الاجتماعية . والعمل بالرياض تقوم به معلمات متدربات كما أن هناك مساعدات تأتي من غيرهن وخاصة من الجدات (١٦) .

وعلى العكس مما هو موجود في الاتحاد السوفيتي لا يوجد في رياض الأطفال الصينية تعليم للقراءة أو الكتابة ولا استعمال للكتب المقررة . كما أنه ليست هناك مواد دراسية ذات مقررات مقرر تحصيلها . والأطفال يشغلون وقتهم بالألعاب الجماعية والأشغال اليدوية وبمشاهدة البيئة التي حولهم وبالأغاني التي ينشدونها والقصص التي يستمعون إليها . والأطفال في رياض الأطفال الصينية يتدربون على التعبير عن أنفسهم في وضوح وانطلاق . وهم - على العكس من أطفال الحضارة - يمكنهم أن يذهبوا الى بيوتهم لتناول وجبة الغذاء ، وخاصة حين لا تكون هناك مشكلات تتصل بالسيارات وخطورة السير في الطريق . ان الأطفال الذين يعيشون قريبا من المدرسة لا يأبهون بالسير الى البيت ، فذلك من شأنه احداث نوع من التغير في المجرى المألوف لحياتهم اليومية (١٧) .

على أن الفترات التوسعية في رياض الأطفال يمكن تأريخ بدايتها بعام ١٩٥٨ . ففي ذلك العام حدث تنظيم للتجمعات الشعبية في مبادي الزراعة والصناعة ، وترتب على ذلك أن زاد عدد الأطفال المسجلين في الرياض آنشد عن ثلاثين مليوناً . ان هناك انطلاقا في التوسع في مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال ، كما أن هناك اتجاها الى جعلها مسئولية شعبية ، بمعنى أن يتحقق الاكتفاء الذاتي ، وأن تكون الرقابة عليها وادارتها محلية . كما أن الاتجاه هو أن تصير هذه المؤسسات أجزاء من الكيان التكاملي للقرى والتظيمات الجماعية ووحدات الاسكان والمصانع ونحو ذلك (١٨) .

(16) Faure, op. cit., p. 191.

(17) Tsang, op. cit., pp. 165 — 166.

(18) Stewart E. Fraser, (edited) **Education and Communism in China**, (London, 1971), p. 148.

ولكى تكون فكرة عن ناحية التكامل هذه نشير الى زيارة قام بها أحد الغربيين لاحدى مدارس التدريب السياسى (١٩) لموظفات الدولة وموظفيها . أخذ الزائر يتحدث عن المواقع التى زارها فى هذه المدرسة ، وهى مدرسة داخلية وفى ثانيا ما قدمه وردت هذه العبارة : « وأثار دهشتى أننا فى أثناء تجوالنا وجدنا أنفسنا فجأة فى روضة أطفال بها نحو عشرين طفلا ترعاهم ثلاث من النساء . وقد عرفت أن بعض الطالبات اللاتى يتلقين برامج التدريب السياسى كن أمهات ، وأن هؤلاء الأطفال كانوا أطفالهن وعند خروج هؤلاء الأمهات الى المدينة كل أسبوعين كن يأخذن معهن أطفالهن ليراهن الآباء(٢٠) .

٦ - نموذج من الخبرة العربية :

كان هذا عرضا لمؤسسات الحضنة ورياض الأطفال أوردنا فيه من خبرات بعض الدول ما يعطى فكرة واضحة عن طريقة هذه الدول فى مواجهة تربية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية . وإذا كنا قد أشرنا اشارة عابرة الى مايجرى فى الدول العربية فان ذلك لا يعنى أن هذه الدول لم تكن لها تجارب أو خبرات مفيدة فى هذا الاتجاه . فنحن مثلا اذا استعرضنا تاريخ التعليم فى مصر وجدنا أن لمصر خبرة طيبة تتصل بالتربية فيما قبل المرحلة الابتدائية وخاصة رياض الأطفال . وإذا كانت هذه الخبرة قد كتب لها أن تستمر وتطور مدة ثمانية وثلاثين عاما (١٩١٣ - ١٩٥١) فان من الانصاف أن نعرض لمولدها وللنهاية التى انتهت اليها فى هذا السياق .

فى عام ١٩١٣ أعادت وزارة التربية تنظيم المدارس الابتدائية للبنات (٢١) . فألحقت بها ستين تمهيديتين لاععداد البنات اللاتى يلتحقن بهما كى يتابعن الدراسة الابتدائية (٢٢) . وبقيت هذه الخدمة التربوية قاصرة على البنات حتى عام ١٩١٨ حين بدأت وزارة التربية فى انشاء مدارس رياض أطفال

(19) The Seventh of May Cadre Schools.

(20) Mehnert, op. cit., p. 65.

(٢١) كانت مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية أربع سنوات (٨ - ١٢) وكان التلاميذ يلتحقون بالصف الأول بعد أن يتعلموا القراءة والكتابة ومبادئ الحساب . وكان وصول الأطفال الى هذا المستوى يمكن أن يتم عن طريق المدارس الأولية أو الكتاتيب أو الدروس الخاصة ونحو ذلك .

(٢٢) أنظر : وزارة المعارف العمومية ، قرار وزاوى رقم ١٧٥٣ بشأن خطة الدراسة للمدارس الابتدائية للبنات ، (القاهرة ، ١٩١٣) .

مستقلة للبنين • وفى عام ١٩٢٢ صدر قرار وزارى بفصل الستين الأولين من المدارس الابتدائية للبنات واعتبارهما روضة أطفال مدتها ستان (٦ - ٨) ولو أن المدة بمدارس البنين كانت ثلاث سنوات (٥ - ٨) • وفى عام ١٩٢٤ أعطت الوزارة الحق لمدارس البنين (٢٣) فى أن تقبل بعض البنات بها • وفى عام ١٩٢٥ تم توحيد نظام رياض الأطفال فصارت مرحلة مختلطة مدتها ثلاث سنوات تمتد من سن الخامسة حتى الثامنة •

كانت رياض الأطفال المصرية تقبل الأطفال فى سن متقدمة نسبيا هى سن الخامسة • وقد ساء بذلك على تطوير برنامج دراسى يصل بالأطفال الى المستوى التحصيلى الذى كان مطلوبا للالتحاق بالفرقة الأولى من المدرسة الابتدائية • كانت هناك مصروفات مدرسية مقررة • وكانت هذه المصروفات سببا فى حرمان أولاد الجماهير الشعبية من الالتحاق برياض الأطفال • صحيح أنه كانت هناك فرصة لاعفاء بعض الأطفال من الأجور المدرسية ولكن هذه الفرصة كانت ضيقة الى حد كبير • فالقانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٢٨ يعطى وزير التربية الحق فى اعفاء بعض أطفال الرياض من المصروفات المدرسية على شرط ألا تتجاوز نسبة الذين يتم اعفاؤهم ٩٪ من مجموع الأطفال • لقد كانت دور رياض الأطفال فى نظر المسؤولين وعلى حد تعبير وكيل وزارة التربية فى عام ١٩٣٩ « مدارس قد أنشئت لاعداد أطفال الطبقات الموسرة أفضل اعداد المتابعة الدراسة الابتدائية » (٢٤) ، (٢٥)

(٢٣) لم يكن هناك فى عام ١٩٢٤ سوى مدرستين من هذا النوع ، مدرسة الاسكندرية التى أنشئت فى عام ١٩١٨ ومدرسة القاهرة التى أنشئت فى عام ١٩١٩ •

(24) M.A. Ibrahim, «Education in Egypt», V.H. Usil and others, (edited) The Year Book of Education, 1939, p. 748.

(٢٥) كانت الأجور الدراسية لهذه الدور حوالى ثمانية جنيهات فى العام • ويمكن أن ندرك ضخامة هذا المبلغ بالنسبة لجماهير الشعب اذا عرفنا أن أجر العامل الزراعى فى فترة ما بين الحربين - الأولى والثانية - لم يكن يتجاوز جنيها مصريا واحد فى الشهر بالنسبة لذى الحظ السعيد الذى يجد عملا منتظما مستمرا •

ولقد أخذت السلطات رياض الأطفال مأخذ الجبد الذى عكس نفسه على طابع الحياة فيها . فالأمر لم يكن فقط أمر مواد مقررة يبنى تحصيلها ، ولكنه تجاوز ذلك الى جعل نقل التلاميذ فى الستين الأولين مرهونا بتقرير المعلمات عن مستوى تحصيلهم . أما فى نهاية السنة الثالثة فإن التلاميذ يمرّون بامتحان تحريرى فى اللغة والحساب . وطبقا للقانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٢٨ كان وزير التربية هو الذى يعتمد كل النتائج فى نهاية العام الدراسى . وفى عام ١٩٣٢ صدر « القانون رقم ٦٢ » وبمقتضاه خفت شكليات امتحان الصف الثالث وصار نجاح التلاميذ مرتبطا بمتوسط انجازهم فى أعمال السنة . وكانت هذه احدى الخطوات التصحيحية التى أدخلت على هذه المرحلة . ويظهر أن وجود هذه المرحلة مرتبطا بعدد محدود من المدارس وفى شكل يضى عليها طابع الرفاهية التربوية ويمطيها صفة « الكماليات » لا الأساسيات قد أعفاها من التدخل الكثير فى شؤونها ، كما أعفاها من أن تكون مجالا لتفسيرات سريعة متلاحقة قائمة على غير دراسة ، على النحو الذى عانت منه المراحل التعليمية الأخرى فى الفترة التى عاشتها رياض الأطفال المصرية .

نمت مدارس رياض الأطفال ببطء . وكانت هذه المدارس فى جملتها ذات نوعية جيدة . كان أطفالها عادة يتمون الى بيئات ذات حظ ثقافى واجتماعى ممتاز . وكانت معلماتها فى معظم الأحوال من النوع المتدرب تدريباً مناسباً : كانت تقوم بالتعليم فيها خريجات المعلمات السنية وخريجات قسم رياض الأطفال بمعهد التربية للمعلمات وكذلك خريجات الأقسام الإضافية الملحقه بدور المعلمات التى كانت تقبل بها خريجات هذه الدور للحصول على مستوى تأهيل أعلى . وحظيت رياض الأطفال بسمعة طيبة عامة ، ولكنها كانت أقل من الطلب عليها لدرجة أن الالتحاق بها لم يكن سهلاً حتى للقادرين على تكاليفها . والحقيقة أن نظام هذه الدور - على الرغم من شهرتها بالامتياز -

كان يحمل فى ثناياه عوامل موته . فبالإضافة الى ما أشرنا اليه من الضالة النسبية لعدد الرياض كان هناك عامل قبولها الأطفال فى سن متأخرة قريبة من السن المألوفة للتعليم الابتدائى فى العرف العالمى . وهناك عامل ثالث هو

اضطلاعها بتقديم برامج جادة فى القراءة والكتابة والحساب من النوع الذى يقدم عادة فى المدارس الابتدائية • ثم هناك عامل رابع هو أن اتجاهات التطوير فيها كانت منحصرة فى تحسين الأداء فيما هو قائم ولم تحدث محاولة للرجوع بها الى الاتجاه الصحيح لرياض الأطفال لا من حيث السن ولا من حيث المحتوى • كانت فى جوهرها تمثل القسم الأول من التعليم الابتدائى • وقد ساعد على هذا التصور - بل وأكدته - أن المدرسة الابتدائية التى كانت موجودة حتى بدايه النصف الثانى من القرن العشرين لم تكن تقبل سوى أطفال تنتميهم وتؤكد من أنهم قد أُلوا بمبادئ القراءة والكتابة والحساب عن طريق امتحان يعقد لهم ، ولا يعفى منه غير من أكملوا مرحلة رياض الأطفال • وكان الأطفال الآن من الرياض يتمتعون بحق الأولوية فى القبول بالمدارس الابتدائية • وهكذا كانت تبدو روضة الأطفال بسنواتها الثلاث (٥ - ٨) والمدرسة الابتدائية المعاصرة لها بسنواتها الأربع (٨ - ١٢) وكأنهما قسمان لمرحلة تعليمية واحدة • ولقد ساعد كل ذلك على أن يتم إلغاء رياض الأطفال - أو وأدها - فى مصر دون أدنى مقاومة •

كان الطريق الى إلغاء رياض الأطفال معبدا سهلا للغاية • ففى أثناء الحرب العالمية الثانية وبعدها نما شعور بضرورة الأخذ ببعض المبادئ الديمقراطية وتطبيقها • وكان هناك احساس متزايد بين الجماهير المصرية على مختلف مستوياتها بأن البلاد فى حاجة الى مزيد من الأخذ بمبدأ « تكافؤ الفرص التربوية » ، وإعادة تفسيره بما يلائم روح العصر • ولقد أتاح الفرصة للجماهير من يتجاوب معها ويعطى صوته مدافعا عن حقها فى التعليم باعتباره ضروريا ككلاء والهواء • كان ذلك حين أسندت وزارة التربية الى المرحوم الدكتور طه حسين من يناير ١٩٥٠ الى يناير ١٩٥٢ • تبنى الدكتور طه حسين سياسة تقضى بجعل جميع مدارس الدولة فى متناول جميع فئات الشعب • ونتيجة لذلك عمل على استصدار القانون رقم ٩٠ لسنة ١٩٥٠ بإلغاء الأجور المدرسية لرياض الأطفال وبعض المراحل التعليمية الأخرى • وتبع ذلك ضغط شديد على هذه الدور من جانب الجماهير المتطلعة اليها • وقابل هذا الضغط نوع من التسامح فى التقيد بسمة المدارس أو الصقوف

أو التيسر من عدد المعلمات المتدربات • لقد حدثت بالنسبة لرياض الأطفال في عام ١٩٥٠ - ١٩٥١ فترة توسعية أقرب إلى أن تكون تمييزاً لها (٢٦) • كان عادياً في ذلك العام أن تكون هناك حجرات برياض الأطفال بها ستون طفلاً • وكان هناك أطفال يقضون يومهم في فناء المدرسة لعدم وجود أماكن لهم • واختفت في كثير من الحالات مظاهر اللعب والترفيه والنشاط الحر • واضطرت وزارة التربية إلى استخدام عدد ضخم من المعلمات غير المتدربات • وهكذا تلقت رياض الأطفال ضربة مدوخة في عام ١٩٥٠ • أما الضربة الثانية والقاسية فقد أعقبتها في عام ١٩٥١ حين صدر القانون رقم ١٤٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائي : حمل هذا القانون في ثيابه خطة إلغاء رياض الأطفال بإجراءات سهلة سريعة • قرر القانون أن مدة التعليم الابتدائي ست سنوات (٦ - ١٢) وأن الستين الأولين منه يعتبران بمثابة روضة للأطفال فيما بين سن السادسة والثامنة •

كان أمراً عادياً أن تلي ذلك نظرة إلى أن المدرسة الابتدائية تمثل أدنى مؤسسة تربوية بين مؤسسات الدولة ، وأن تختفي من بين المؤسسات التربوية الحكومية دور رياض الأطفال ، وكان عادياً بعد هذا القانون أن تستكمل رياض الأطفال التي كانت قائمة صفوفها الستة بشيء من التدرج لتحول إلى مدارس ابتدائية ، ثم كان عادياً أن تنوب تلك الجماعة من المعلمات المتدربات على تربية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية في محيط أوسع هو محيط معلم المرحلة الابتدائية في مصر • لقد تمت إجراءات إلغاء رياض الأطفال بطريقة تجعل من المسير العودة إلى علاج الموقف : فالمباني لم تعد مباني رياض الأطفال والمعلمات لم تعد معلماتها • والقانون يحمل في ثيابه تمييزاً يوهم بأن رياض الأطفال موجودة وأنها في وضع أفضل من ذي قبل ،

(٢٦) في عام ١٩٤٩ - ١٩٥٠ كان عدد تلاميذ رياض الأطفال ١٩٣٤٠ من الأطفال تشرف عليهن ٦٥١ معلمة ، وفي عام ١٩٥٠ - ١٩٥١ ارتفع عدد أطفال الرياض إلى ٤٥٤١٣ كما ارتفع عدد المعلمات إلى ١٢٥٠ • المجلس الدائم للخدمات العامة ، **أطلس الخدمات** ، (القاهرة ، ١٩٥٥) ، ص ٩٢ •

فهي تشمل الستين الأولين من التعليم الابتدائي الذي كانت الدولة تتجه الى تعميمه . آى أن رياض الأطفال - وفقا لهذا القانون - أصبحت بهذا الاجراء ضمن التعليم الشعبى . والأمر فى واقعه يمثل احدى الهزات التربوية التى أصابت نظام التعليم فى مصر بسبب ضعف التقاليد التى تقيد سلطة وزارة التربية ، وتضمن للنظام التعليمى فرصة التجويد أو التجديد .

وتنظيم التعليم - وتنظيم التعليم - وتنظيم التعليم

نحن لا تنكر أن التعليم الابتدائي الذى كان قائما كان فى حاجة الى اصلاح . وأحد وجوه هذا الاصلاح هو النزول بسن القبول فيه من الثامنة الى السادسة حتى تبدأ المدرسة الابتدائية المصرية فى السن التى يصل فيها نضج الطفل الى الحد الذى يمكنه من أن يتعلم تعليما نظاميا . وسن السادسة كذلك جعل المدرسة الابتدائية المصرية تقسم بوظيفتها فى تدريب الأطفال على أساسيات القراءة والكتابة والحساب ، وهى وظيفة كانت المدرسة الابتدائية المصرية تفعى نفسها منها قبل عام ١٩٥١ . ولكن الهبوط بسن القبول فى المرحلة الابتدائية كان ينبغي أن يشفع باجراء يطور رياض الأطفال ويضعها فى صورتها الصحيحة دون أن يقضى عليها . كان ينبغي الهبوط بسن القبول فى الرياض وجعل سن الانتهاء منها فى حدود السادسة . وكان من الممكن اعادة تنظيمها وتطوير برامج العمل فيها بما يتفق وكونها مؤسسة للأطفال فيما قبل سن التعليم النظامى . ولم يكن ذلك أمرا صعبا فى عام ١٩٥١ فتاريخ رياض الأطفال - التى كان يزيد عمرها عن قرن فى هذا الوقت - كان يمكن الاسترشاد به . والخبرات العالمية كانت فى متناولنا ، وخبراء التربية المصريون - ولو أنهم كانوا محدودى العدد - لم يكونوا بعيدين عن يد وزارة التربية . لقد حكمت وزارة التربية على خبرة استمرت مسيرتها ثمانية وثلاثين عاما فيما يتصل برياض الأطفال بأن توقف وكأنها لم تكن . وأقلت الذين نملوا ذلك من كل اجراءات المؤاخذه حتى ما كان يسيطر منها . لقد انحسرت خدمات تربية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية منذ عام ١٩٥١ ، وانحصرت فيما تقوم به بعض الهيئات والمؤسسات والأفراد فى هذا الاتجاه . فهناك مثلا دور أسستها الشركات

وبعض الهيئات الدينية أو أسسها بعض الأفراد كعمل تجارى وهى فى الغالب تحمل اسم « دار الحضانة » . وهذه الدور تختلف فى صورتها فبعضها مدته عام وبعضها يستغرق عامين أو أكثر فيما قبل سن السادسة . كما انها متفاوتة فى امكاناتها وفى كمائة العاملات بها والخدمات التى تقدمها . ثم هى بالتالى متفاوتة فى أجورها .

٧ - خاتمة :

وأيا كان الأمر فإن مصر - وغير مصر من الدول العربية - لم تصل فى تربية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية الى شئ يمكن اعتباره كافيا . والشكل الحالى للخدمات التربوية فيما قبل المرحلة الابتدائية فى حاجة الى دراسة متأنية واعية . ولقد عرضنا فيما سبق من خبرات الدول الأجنبية ما يمكن أن يثير بعض التساؤلات : ما حدود امكاناتنا الحقيقية فيما يتصل بالوفاء بمسؤوليتنا ازاء تربية الأطفال تربية صحية شاملة ؟ اذا لم يكن فى وسعنا استيعاب الأطفال فى دور الحضانة ورياض الأطفال فماذا يلزم من اجراءات ؟ وما الذى لانستطيع أن نعفى أنفسنا منه من خدمات الصغار ؟ الى أى حد تمكن الاستفادة من الخبرات الأجنبية فى تطوير هذه الدور ؟ اذا كانت بعض الدول تطور هذه المؤسسات وفقا لظروفها النوعية فهل لدينا من الظروف ما ينبغى أخذه فى الاعتبار عند تطويرها فى بلادنا .

نحن لا يمكننا أن نترك الوضع الراهن لعامل الصدفة يقرر ما يشاء . لقد رأينا بعض المجتمعات المتقدمة تطبق - أو تحاول أن تطبق - مبدأ الالتزام فيما قبل سن السادسة . ورأينا بعض المجتمعات يحاول أن يجعل ما قبل المرحلة الابتدائية فى متناول جميع الأطفال . ثم رأينا كيف أن السلطات البريطانية يقلقها وضع الحرمان الذى تعاني منه أطفال الشبان الفقيرة الذين لا توجد لهم أماكن فى دور الحضانة . فاذا تذكرنا أن هذه المجتمعات مجتمعات متعلمة ، وأن مجرد النساء فيها تتيح فرصة تربية لا تهيأ للناس فى مجتمعاتنا وجدنا أننا أمام موقف يثير القلق ولا يبعث على

الاطمئنان • فمعظم البيئات - أو الأسر - العربية لا يتهاى فيها مناخ ثقافى غنى • بل ان وسائل تسلية الأطفال وبرامجهم الاذاعية وكتبهم وصحفهم - ونحو ذلك - لا تزال متواضعة فى مستواها ، كما أنها لا تزال دون متناول الكثيرين •

انا - كما هو واضح مما تقدم - لا نريد التوسع فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية على حساب غيرها • ولكننا نريد أن يسير التوسع فيما بعد هذه المرحلة بالشكل الذى يتيح لنا فى بعد زمنى مقول أن ننشرها • ثم نحن نريد أن تكون منشآتنا الحالية - من دور التريبة فيما قبل المرحلة الابتدائية - بحيث تفى باحتياجاتنا الفعلية ، وتتيح فرصة التطوير والتجديد فيها •

وأخيرا نريد أن نؤكد أن البحوث العلمية قد أثبتت أن الأطفال الذين يدخلون المدرسة الابتدائية بعد رياض الأطفال يكونون أنضج جسميا وعقليا من الذين ينتظرون فى بيوتهم حتى يلتحقوا بالتعليم الابتدائى • فالأطفال الذين يأتون عن طريق الرياض يكونون أكثر انطلاقا فى التعبير وأقوى على تحمل الدراسة وأسرع تعلما وأقوى ارادة من الآخرين الذين ينتظرون فى بيوتهم (٢٧) • وهكذا نجد أن لهذه الدور عائدات يتمثل - على الأقل - فى تحسين نوعية الأطفال الذين نقدمهم الى التعليم الابتدائى •

(27) cf. Kalinin, op. cit., p. 18.

الفصل الرابع

التعليم الابتدائي

التعليم الابتدائي

١ - ظهور المدرسة الابتدائية وتطورها :

نعنى بالمدرسة الابتدائية هنا ذلك النوع من التعليم النظامى الذى يأخذ مكانه بصفة أصيلة فى أول السلم التعليمى ، والذى يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة الى ما حول سن المراهقة بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الاساسية . وقد اشتهر من بين ما يحصله الاطفال فى هذه المرحلة على المستوى العالمى المواد الاساسية الثلاث ، وهى القراءة والكتابة ومبادئ الحساب . وتمتد تسمية « المدرسة الابتدائية » فى هذه الدراسة الى كل مدرسة تتسم بما قدمنا من صفات ، وتضطلع بما ذكرنا من وظائف سواء اكانت تحمل اسم المدرسة الابتدائية ام لان لها اسم اخر . والمدرسة الابتدائية قديمة ، ولكننا لا نستطيع تحديد التاريخ الذى انشئت فيه او مدرسة من هذا النوع . ولعل من المفيد هنا ان نقرر امرين : الاول ان مولدها قد ارتبط بابتداع الانسان رموز الكتابة واستخدامها فى اختزان خبراته وثقافته . فاستحداث الكتابة ادى الى قيام مهنة تدور حول تعليم الناشئين قراءة رموزها ليستطيعوا الاستفادة من المخترنات الثقافية . أما الامر الثانى فهو أن المدرسة الابتدائية أسبق منظمة تربوية انشئت فى مجال التعليم . وتأتى ناحية أسبقيتها من اعتماد ما يقدم فى المراحل التالية لها على اكتساب المهارات التى تقدم فيها . ولعل هذا هو سبب اشتهارها بتعليم المواد الثلاث الأساسية التى أشرنا اليها . فهذه المواد لا يزال تحصيلها مطلباً رئيسياً بالنسبة لاكتساب القدرة على متابعة الدراسة فيما بعد المدرسة الابتدائية . ومهما طورنا وظيفة المدرسة الابتدائية وأهدافها فإن ذلك لا يعنى أننا صرفنا النظر - أو سوف نصرف النظر يوماً ما - عن الهدف التقليدى المتصل بتعليم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب .

والانصال بالثقافة المخترنة لا يزال أحد أهدافنا التربوية . ونحن ندرج بالطفل عند وصله بهذه الثقافة مقررین ما يناسبه منها فى بعض مراحل عمره .

ويستمر هذا التدخل من جانبنا الى أن يصل الناشئ الى السن التي يحصل عندها مستوى من النضج يستطيع معه أن يستقل بتدبير شؤنه الثقافية وتحديد ما يناسبه وما لا يناسبه من فروع المعرفة البشرية . ولكن الأمر لم يكن كذلك قديما . فقدمى المعلمين كانوا يقدمون الطفل - بعد اكتساب القدرة على استخدام الرموز الكتابية مباشرة - الى المواد التي كانت موضع اهتمام الكبار واعتزازهم . كان الطفل اليونانى فى العصور القديمة - بعد تحصيل أساسيات القراءة والكتابة - يقدم الى المستويات الرفيعة من أدب قومه (١) . وكان طفل المدرسة الابتدائية ، أو الكتاب ، فى النظام التقليدى للتربية الاسلامية يدفع الى حفظ القرآن أو حفظ أجزاء منه . ومهما قيل عن مواد مبسطة قدمت للأطفال فى مختلف العصور فهى مواد كانت فى الغالب ترتبط باهتمامات الكبار، بل وتخضع لمعاييرهم . وكان لهذا الاتجاه منطقته . فالقوم كانوا يهدفون الى اعداد الناشئين لحياة الكبار . وفى ضوء هذا الاتجاه كان عاديا أن يخضع ما يتعلمه الأطفال لمعايير هؤلاء الكبار .

ولم تخل العصور المختلفة من الاهتمام بحياة الصغار ومن ابداء الرأى فيما يناسب مداركهم واهتماماتهم ، على نحو ما هو متواتر فى الكتابات المتصلة بتاريخ التربية وتطور الفكر التربوى . ومع تقدم الدراسات المتصلة بعلم نفس الطفل وعلم النفس التعليمى ، وما صاحب ذلك من محاولات متلاحقة لفهم الطبيعة البشرية واستجلاء كنهها ، ثم ما كان من تعميق بعض المبادئ المرتكزة على الدراسات الفلسفية وعلم الاجتماع والعلوم السياسية استطاع المربون أن يتصلوا أكثر بحياة الطفولة ومجالات اهتمام الأطفال وأن يقدموا من مبادئ تربية الصغار ما رأوه مناسبا لطبيعة المتعلم وللظروف الثقافية والاجتماعية المحيطة به . وربما كان التقدم فى هذا الاتجاه واضحا للغاية منذ بداية الربع الثانى من القرن العشرين . لقد صار شيئا عاديا

(1) cf. John S. Brubacher, *A History of the Problems of Education*, (New York, 1966), second edition, pp. 362 — 363.

على المستوى العالمى فى زماننا أن تقدم فى تسايا حديث تربوى دارج عن
المدرسة الابتدائية هذه الملامح الأربعة :

١ - المدرسة الابتدائية مجتمع يتعلم فيه الأطفال أساسا أن يعيشوا كأطفال
وهى بهذا الاعتبار تقدم الى الطفل خبرة تختلف عن خبرة بيته • فهو
فى المدرسة يعيش أطفالا يتقاربون معه فى السن وخصائص النمو ، بينما
يعيش فى بيته وفى محيطه البيئى آخرين يتباينون تبائنا كبيرا فى أعمارهم
وفى المؤثرات التى أحاطت بهم •

٢ - والمدرسة الابتدائية تهىء للأطفال بيئة صحية تساعدهم على النمو
العالم بخطوات مناسبة • وحيث كانت تلقى تلاميذ خضعوا لمؤثرات بيئية نوعية
زهاء ست سنوات فإنها تجعل من بين واجباتها - وهى تخطو بهم فى طريق
النمو - العمل على تمييز ما بين التلاميذ من تفاوت او تمايز راجع الى مؤثرات
بيئية خارج المدرسة •

٣ - والمدرسة الابتدائية تشجع الفرد على فحص الأشياء ، وعلى العمل
الابداعى ، وتتيح له فرص اثبات ذاتيته • وهذه السمة - على الرغم من
البساطة التى تبدو بها - لها جذورها التى تتصل بمجالات معقدة مثل حرية
الفرد ، والايمان بقيمة ذكائه وبقدرته على الابتداع ، وضرورة تمكينه من
التكيف المناسب للبيئة وكذلك من تكيف البيئة له • وهو فى ذلك كله يتدرب
على المسؤولية وعلى تقبل نتائج سلوكه •

٤ - ثم ان المدرسة الابتدائية - بالنسبة للجو التربوى العام - تؤمن بأن
المعرفة والعمل واللعب أمور ليست بمعزل عن بعضها وأن كلا منها يكمل
الآخر •

هذه هى الصورة العامة للمدرسة الابتدائية الحديثة ، وهى تلقى نوعا من
الضوء على ما تتجه هذه المدرسة الى تحقيقه • وواضح من الملامح الأربعة
السابقة أن المدرسة الابتدائية تركز على الطفولة ، وتتيح لها سبل النمو العام
فى جميع الاتجاهات • وهى تضع فى اعتبارها ميول الأطفال واهتماماتهم ،

ولكنها لا تنسى فى نفس الوقت أن اتجاه هذه الاهتمامات والميول وطريقة اتباعها أمر يكسبه الطفل من محيطه البيئى على نحو ما أثرنا فى السمة الثانية • ومن ثم تتوقف القيمة التربوية لميول الاطفال واهتماماتهم على نوعية القيم والمؤثرات التى أحاطت بهم فى مجتمع ما خارج المدرسة : فدى ياتى التلميذ من بيئة لا تأخذ نفسها بالقيم الاجتماعية المتعارف عليها ، بل ربما تأخذ بعكس تلك القيم ، وتسير فى اتجاهات مضادة لاتجاهات المدرسة • وقد ينتمى الطفل الى وسط متخم ماذيا ولكنه جائع ثقافيا : قد يعتقد وسطه مثلا أن الحياة الهائثة تكون من عناصر مثل المأكول والمظهر والسكن ، ومن سهرة أمام التليفزيون ، ومن انطلاقا بالسيارة دون هدف أكثر من مجرد أحداث تغيير بسيط فى تنابع الأحداث اليومية • اما فيما وراء ذلك من كتب وصحف ومتعة لشكلات المجتمع وأحداثه فلا اهتمام لهذا الوسط بشئ منه •

ونحن اذا انطلقنا تربويا من اهتمام الطفل فى هذين المجالين اتجهنا اتجاهها علاجيا فى الحالتين : فالأول محتاج الى العمل على تهئية جو يسمح باكتساب الطفل فيما جديدة محل قيمة القديمة • والثانى يحتاج الى توسيع دائرة اهتمامه وتعميقها بطريقة تبده بقيم أعلى فى مستواها •

واضح من هذا أن المدرسة الابتدائية قد تطورت مع مرور الزمن متحولة فى اتجاهاتها ومحتواها من عالم الكبار الى دنا الصغار • وهو تطور مستساغ فى اتجاهه العام • ولكن هذا لايعنى أننا فى البلاد العربية قد حللنا كل خبراتنا فيما يتصل بتعليم الأطفال ، ثم استفدنا منها على أكمل وجه فى تطوير المدرسة الابتدائية عندنا • فللمدارس الابتدائية الاسلامية مثلا - ونعنى بها الكاتيب التقليدية - كانت محدودة فى حجمها تضم عددا محدودا من التلاميذ • وكانت فى معظم الأحوال لا تشغل أكثر من حجرة واحدة يشرف على التلاميذ فيها معلم واحد • ومع أن مستوى معلمها ، ومستوى مبانيها ، بل ومستوى مناهجها كانت مستويات لا ترقى - بمعاييرنا المعاصرة - الى حد الجودة فأننا كان يمكننا الاستفادة من تطوير بعض ما كان يجرى فيها • كان التلاميذ متباينين فى أعمارهم وفى مستواهم التحصيلي وفى قدرتهم

على التحصيل • وكان المعلم يتعامل معهم فى يسر : كان يحدد لكل منهم من التقييمات ما يناسبه ، وكان يلتقى بكل منهم على انفراد بينما الآخرون مشغولون ببعض الواجبات ، كما كان ينطلق بكل تلميذ وفقا لاستعداده ولما تسمح به قدرته • والحقيقة أن بعض القرى العربية حاليا لا يسمح حجمها وعسده الأطفال فيها بانشاء ما هو أكثر من مدرسة ذات صف واحد • والتوفية بحق هذه القرى فى التربية يقتضى تدريبا على ادارة هذا النوع من المدارس ، وعلى تعليم أعداد من التلاميذ ذوى المستويات المختلفة ، وكذلك على تطبيق مبدأ الانطلاق بكل فرد من التلاميذ وفق طاقته وقدرته على التعلم •

ثم ان المهتمين بتاريخ التعليم يصادفون فى دراساتهم بعض المحاولات المتطورة التى ظهرت فى مدارس الصغار ، ولكن لم يحدث اهتمام بتقويمها أو بمحاولة الاستفادة منها • ومن بين هذه المحاولات يمكننا أن نشير الى محاولة قامت فى مصر فى أواخر القرن التاسع عشر • ففي عام ١٨٩٤ أنشأ الخديو عباس حلمى الثانى مدرسة لتعليم أبناء سكان « الزبة المتمدة » التى أقامها بجوار محطة « كوبرى القبة » (٧) • وقد اتجهت هذه المدرسة فى تعليم موادها للتلاميذ اتجاهًا وظيفيًا ، ولو أنها لم تستعمل مصطلح « الوظيفة » • وفى ثانياً دروس الحساب كان التلاميذ يتدربون عمليا على القبان واستعمال الموازين وطريقة التعامل مع الصراف • وفى ثانياً دروس اللغة العربية كانوا يتدربون على تحرير عقود البيع والشراء والايجازات وتحرير الشكايات ونحو ذلك (٣) • وأهم ميزة لهذا الاتجاه أنه يجعل المتعلم ذا بصيرة بالقيمة العملية للمواد التى تقدم اليه ، كما أنه يجعله يحس فعلا باطراد النمو وبأن تحصيله يساعده على الاندماج بنجاح فى المحيط البشئ •

-
- (٢) كان بدر هذه المدرسة أحمد شفيق باشا • ومن بين الذين قاموا بالتدريس فيها الشيخ محمد عبده ، وصابر صبرى بك ، وحسين رشدى بك ، والدكتور صالح صبحى بك •
- (٣) أحمد شفيق ، مذكراتى فى نصف قرن ، الجزء الثانى ، القسم الأول ، (القاهرة ١٩٣٦) ، ص ٢٣٤ - ٢٣٦ •

وهناك غير ما تقدم محاولات حديثة تمثل فيما كان يقوم به بعض أساتذة التربية في بعض البلاد العربية من اجراء التجارب أو تطبيق بعض النظريات في مدارس تجريبية ألحقت بكلية التربية ومعاهدا . بدأت هذه المحاولات في مصر منذ عام ١٩٣٤ وانتشرت في دول عربية أخرى بعد الحرب العالمية الثانية ومع توفر المتخصصين في الدراسات التربوية منذ أوائل الخمسينيات ازدهرت هذه المدارس كحقول تجريبية ناجحة . وفي الأقسام الابتدائية منها - على نحو ما جرى في القاهرة (٤) وفي بغداد (٥) - جربت بعض المستحدثات في طرق التدريس وفي الوسائل المعينة وفي التنظيم المدرسي . وقد كانت هذه المدارس بمثابة مراكز لنشر الوعي التربوي وتوضيح بعض قضايا التربية . ولكن الامكانيات المادية والبشرية التي تهيأت لهذه المدارس لم يكن من السهل توفيرها للمدارس العادية . ومن هنا لم يتيسر الانتفاع الكامل بنتائج هذه التجارب . وقد أخذ الاهتمام بالتجريب يتضائل حتى يكاد يكون معدوماً في وقتنا هذا . ومعظم ما يحدث الآن من تجديد في المدارس الابتدائية العربية يستند الى محاولات وتجارب ظهرت في بعض البلاد الأجنبية وخاصة الغربية منها . صحيح أن التعليم الابتدائي - على المستوى العالي - متقارب في أهدافه ، ولكن البيئات النوعية ، والظروف الخاصة ، لها انعكاساتها ومتطلباتها مهما تقاربت الأهداف أو توحدت .

٢ - أهداف التعليم الابتدائي :

نحن في المرحلة الابتدائية نتعامل مع أطفال نحاول أن نهيم لهم فرصة النمو الصحي . ونحن نريد أن نحدد أهداف هذه المرحلة نجد أننا نقدمها في شكل محاور تجمع بينها النظرة المتصلة بهذا النمو . ومعنى هذا ان التلميذ ذاته هو أهم عامل تأخذه في اعتبارنا في هذه المرحلة . ومن اهتماماته

-
- (٤) كانت مدرسة الأورمان النموذجية ومدرسة النقرشي النموذجية مدرستين تجريبتين ملحقتين بكلية التربية بجامعة عين شمس .
(٥) كانت المدرسة المأمونية في بغداد بمثابة مدرسة تجريبية لكلية التربية بجامعة بغداد .

ومبولة وسائر التواحي المتصلة بطبيعته تكون انطلاقاً بتربيته • ثم من هذه التواحي المتصلة به يكون قرارنا فيما يتصل بمحتوى الحياة المدرسية وطرق التدريس • ولعل هذا هو السبب في أن أهداف التعليم الابتدائي العامة تتشابه إلى حد كبير حتى عندما تختلف الدول في نظمها السياسية والاجتماعية • فهناك عادة محاور أربعة لهذه الأهداف تقدمها فيما يلي :

١ - النمو الجسمي :

ففترة المدرسة الابتدائية هي إحدى الفترات التي ينمو فيها الأطفال نمواً له قيمته وأهميته من حيث تحصيلهم مستويات متسابقة من النضج تمكنهم من أعمال لم يكونوا يستطيعونها من قبل • وهذا النمو الجسمي يكون واضحاً للأطفال : فهم يعرفون أسنانهم ، ويجدون أن قدرتهم على التحكم في أعضاء جسمهم تزيد • والمدرسة يجب أن تتيح للتلاميذ كل الظروف التي تعين على انطلاق النمو في اتجاه صحي • والتربية حين تستجيب لهذا الواجب أو هذا الهدف تحدد وسائلها • وبعض هذه الوسائل قد ينظر إليها على أنها أهداف فرعية ، فمما يمكن العمل على تحقيقه - من أجل تحقيق هذا الهدف - أن تقوم المدرسة بإمداد التلاميذ ببعض المعلومات الصحية ، وأن تعمل على تكوين بعض العادات الصحية لديهم ، بحيث يستطيعون أن بقوا أنفسهم من بعض الأمراض • ويمكن للسلطات التربوية كذلك أن تمكن المدارس - وخاصة في الأحياء الفقيرة - من إمداد التلاميذ بوجبة طعام تصرف لهم بالجان ، وذلك على سبيل الإسهام في بناء أجسام التلاميذ ، والتخفيف من الشعور بالحرمان الذي يعاني منه التلاميذ الفقراء • ثم يمكن أن تقوم المدرسة كذلك بتقديم ساعات في التربية الرياضية المناسبة لطاقت الأطفال ومستوى نضجهم ، لما في ذلك من تقوية عامة للجسم ومساعدة للمضلات والمفاصل ونحو ذلك (٦) •

(٦) ينبغي أن تشير إلى أن الوسائل التي يتم تحديدها أو يقع عليها الاختيار لتحقيق هدف ما قد تحقق أو تسهم في تحقيق أهداف أخرى • فالتلميذ قد يعود النظام أو يتنوق النظام في ثناء اشتراكه في بعض التدريبات الرياضية الجماعية • والتلميذ الخجول أو الخوف قد يتخلص من بعض

ب - النمو العقلي :

نحن في تربيتنا للأطفال نهدف الى أن ينمو هؤلاء الأطفال نموا صحيا من الناحية العقلية . وانطلاق النمو العقلي في الاتجاه الصحيح هدف يجعلنا نسعى لهم فرص المشاهدة والفحص والتجريب والوصول الى النتائج . معنى ذلك أننا نريد نوعا من التربية التي يقبل عليها التلاميذ ويتجاوبون معها . ولكي يقبل التلاميذ على شيء ما ينبغي أن يكون ذا اتصال مباشر بمحيطهم وحاضرهم وأن يستثير حب استطلاعهم . ان التلاميذ الذين تستهويهم مثالا تربية الأسماك فيربونها بالتنفيذ وتغيير المياه يجدون من المشكلات ما يثير حب استطلاعهم ، ويجعلهم يتفاعلون مع هذه المشكلات أو المواقف التي يواجهونها . ونحب أن نشير الى أنه في مشروع كهذا تكون هناك فرص خصبة لنمو واسع ، ولكن ذلك يتطلب معلما ذا تدريب جيد . فأنواع الأسماك ، وأنواع التغذية ، وموت بعض الأسماك ، وطريقة تنفس السمك ، وحياة الصيادين ، ووسائلهم ، وتجارة الأسماك ، وأسواقها ، والتعبير عن ذلك ، ودراسة العمليات الحسابية الداخلة في البيع والشراء وما الى ذلك . يعطى فرصا طيبة لخبرات يترتب عليها نمو التلاميذ نموا متكاملًا ينشأ عن تقديم المواد التعليمية بطريقة معزقة الأوصال خالية من الترابط . فالتلميذ الذي يدرس حياة السمك ، وينتقل للسمك ، ويدرس العمليات الحسابية المتصلة بتكاليف السمك وغذائه ، ويقوم برحلات يشاهد فيها أسواق الجملة وأسواق المستهلكين الأسماك ، ويكتب في أثناء هذا النشاط تقارير عما يراه وما يمارسه هو تلميذ ينمو ، ويشعر بشموه . وهو تلميذ يقبل على دروسه لأن فيها ما يريد ، أو لأن لما يفعله هدفا في ذهنه . فالتلميذ هنا يتعلم عن طريق الخبرة .

نحن لا يمكننا أن نكتشف قيمة أى شيء دون أن نتصل به خبرتنا بطريقة

مشكلاته حين يصير عضوا في فريق لكرة القدم أو الكرة السلة حيث تجعله عضوية الفريق يتعاون مع فريقه ، ويحاول التغلب على الغير عن طريق الهجوم . حتى وجبة الطعام التي قد تقدمها المدرسة ربما يستفيد منها التلميذ في تكوين بعض عادات تناول الطعام وآداب الجلوس مع الآخرين .

تمكنا من التحقق من الجوانب ذات القيمة فى هذا الشيء • والتلميذ حين ينشط ويتصل بالأمياء يتعلم ، ويدرك قيم هذه الأشياء • وليس من الضروري أن تكون القيم التى يجدها الأطفال فى تعلم شئ ما متطابقة مع القيم التى نعرفها عن ذلك الشيء • فالتلميذ فى دراسة مشروع السمك قد يجد أن حفظ جدول الضرب والتدريب على عمليات القسمة من الأمور التى لها قيمتها فى معرفة تكاليف تغذية السمك الذى يربيه ، وفى فهم عمليات تجارة الأسماك • ولن تكون هذه القيم لمثل هذه العمليات موجودة فى أذهان المربين أو السلطات التربوية •

والخبرات يمكن الحكم عليها بأنها قيمة وفقا لمبارين ، هما التفاعل والاستمرار • ومظهر • التفاعل ، أن يكون التلميذ مشغولا بالموقف لأنه يهتم ، وهو من أجل ذلك يقبل عليه تلقائيا • معنى ذلك أنه يجد شيئا ذا قيمة فى الموقف يجعل التلميذ مشغولا به • أما معنى • الاستمرار ، فهو أن تكون الخبرات نافعة بالنسبة لما يتلوه من مواقف أو خبرات • فالخبرة التى يستفيد بها صاحبها فى مواقف جديدة تسمع وتضرب ويصير صاحبها أكثر تفكنا منها • فالتلاميذ الذين حصلوا بعض المهارات الحسابية فى أثناء دراسة مشروع السمك مثلا يمكنهم أن يستفيدوا من هذه المهارات فى دراسة مزرعة أو فى تنظيم دفتر الحانوت الذى ينشئونه المدرسة • والذين عرفوا طريقة نقل الأسماك من المناطق الساحلية الى داخل البلاد قد يستفيدون من ذلك عند دراستهم لوسائل النقل • واستحضار الخبرات الماضية فى المواقف الجديدة بهذه الطريقة أمر من شأنه أن يؤدى الى مزيد من النمو أو التضيق فى ممارسة المهارة • كما أن من شأنه أن يؤدى الى توسيع أفق التلميذ •

أما التعلم الذى يؤدى بالتلميذ الى الاعتماد على الذاكرة وحفظ ما يقده اليه من معلومات - بصرف النظر عن مدى حيويتها واصلها بمواقف الحياة - فإنه تعلم لا نتوقع منه أن يكون مشورا بنفس الطريقة • ان التلميذ - فى أحسن الحالات المتصلة بهذا النوع من التدريب - يكون قادرا على التسميع

وترديد ما حفظ • أما نمو حب الاستطلاع واتساع نظرة هذا التلميذ الى الحياة ، واتساع أفقه ، وزيادة حساسيته فأمر لا يمكننا أن نتوقعها لأن سبلنا معه لا توصل اليها •

ومن الأمور التي يمكن تحقيقها عن طريق المشاهدة والفحص والتجريب تربية الاتجاه العلمي لدى التلاميذ • وهو هدف من الأهداف التربوية الرئيسة المتصلة بالنمو العقلي • فالتلميذ حين يشاهد ويفحص ويجرب - أو حين يواجه المشكلات ويرسم الطريق لحلها ويقوم بنوع من التقويم لما أنجزه - قد يستطيع أن يربط بين الظواهر ومسبباتها ، وقد يتكون عنده اتجاه الى الوقوف من المشكلات التي تواجهه موقفا إيجابيا يحدد فيه الأبعاد المختلفة للمشكلة ، ويحاول في حدود قدرته أن يسلك طريقا يتجه به الى حلها •

غير أن هناك من الجوانب المتصلة بالنمو العقلي ما يصعب أن تقدمه في المرحلة الابتدائية تقديما يحقق تماما أهدافنا في إتاحة فرص المشاهدة والفحص والتجريب والوصول الى النتائج • ان الأخذ بيد الطفل في الفترة الأولى من المرحلة الابتدائية ليتقلّب على عقبة القراءة والكتابة مثلا أمر لا يمكن أن يتم دون تدخل كبير من المعلم • كل ما يستطيع المعلم أن يفعله هو محاولة إثارة اهتمام التلاميذ بالمادة ، والاستفادة من روح اللعب والنشاط بقدر الامكان كأن يستخدم المعلم بطاقات تكوين الكلمات من الحروف أو تكسوين الجمل من الكلمات أو إعادة ترتيب فقرات قطعة أو قصة صغيرة قدمت فقراتها اليهم في بطاقات منفصلة غير مرتبة •

ج - النمو الاجتماعي :

يتقدم الطفل للحياة في مجتمع المدرسة الابتدائية من سن مبكرة نسبيا • وهو مع ذلك لا يجد نفسه غريبا في هذا المجتمع الذي يتكون من رفاق وتقاربى السن ، بل قد ينظر الى الكبار في هذا المجتمع - من مديري المدارس ومعلميها وفراشيها - على أنهم شبه غريباء • وتتوقف سرعة اندماج الطفل في المحيط المدرسي على ظروفه الخاصة السابقة • وهنا نجد أن التلاميذ الآتين من

رياض الأطفال ، ومجموعات التلاميذ الذين سبق تعرفهم قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية قد يكونون أسرع اندماجا في المحيط المدرسي من غيرهم .

ونحن في هذا المجتمع المدرسي الصغير نربي التلاميذ على مواضع المجتمع وتقاليد و سائر الجوانب الثقافية فيه . ونحن في هذا نراعى صفة التقاليد الاجتماعية ، ونراعى جوانب التطوير الذي نريد احداثه في الثقافة . ثم نحن في هذا المجتمع المدرسي سنجعل التلاميذ على معرفة بالنظام الاجتماعي العام ، وبالطريقة التي يرتبط بها أبناء الوطن بوطنهم ، وبنوع الحياة التي تنظرهم ، ويتم كل ذلك في شكل مبسط يناسب مستوى نموهم .

ومما نهدف اليه في تربية الناشئين تنمية روح الولاء والاحساس بالانتماء الى المجتمع . وفي تربية الأطفال على ذلك نبدأ مما يحس به الطفل فعلا . فهو يشعر مقدما بأنه ينتمى الى الأسرة ، والى الحي الذي نشأ فيه ، ثم الى المدرسة التي التحق بها ، والى الصف الذي يشارك فيه زملاءه ، ثم ربما الى جماعات مدرسية مختلفة . وكل هذه نواح يمكن أن تكون منطلقات الى اتاحة الشعور بالانتماء الى دوائر وتنظيمات اجتماعية تتوسع وتوسع . وفي ثانيا ذلك نقدم اليه بعض المعلومات المناسبة التي تصل بالوطن الكبير الذي ينتمى اليه ويشق منه جنسته . واذا كانت المدرسة الابتدائية لا يمكنها أن تخرب للمجتمع مواطنا ذا بصيرة واعية تماما بالمشكلات الاجتماعية المتنوعة المحيطة به ، وبالعلاقات المختلفة التي تربط بلاده ببلاد أخرى فانها على الأقل يمكنها أن تضع الأسس التي تؤدي الى نمو أبعاد فيما بعد . ينبغي أن تهدف المدرسة الى جعل التلميذ يلمون بشيء من الروابط التي تربط بلدهم بجيرانه وبالبلاد المتقاربة معه ثقافيا ، وكذلك الى جعلهم يلمون في حدود مستواهم بالأخطار التي تحيط ببلادهم والتي تقتضي من أبناء الوطن - باعتبارهم اخوة في هذا الوطن - أن يتعاونوا جميعا لدفع هذه الأخطار ومقاومتها باعتبار أن ذلك مسؤولية كل فرد منهم . وفي تربية الناشئ على الولاء والشعور بالانتماء الى وطنه قد لانقف عندما ذكرنا أو عند بيان أهمية الوطن باعتباره أسرة كبيرة ينتمى اليها أفراد متحدون في ثقافتهم وآمالهم ، فنحن أيضا يمكن أن نعرفه بمشكلات الذين فقدوا أوطانهم والذين لا يجدون وطنا يشمون اليه .

د - النمو المتصل بالجانب الروحي :

فى النمو المتصل بالجانب الروحي سنهتم بالتربية الدينية لأن للدين مركزا رئيسا فى تراثنا الثقافى باعتبارنا نسكن الأرض التى خرجت منها الأديان السماوية • ثم ان الدين مصدر من مصادر اشتقاق القيم الخلقية والاجتماعية •
وحين نحلل الدور الذى تقوم به التربية فى هذا الاتجاه نجد أن هناك جانبين : جانباً ايجابياً وجانباً علاجياً • فمن الأمور التى تتصل بالجانب الايجابى نواح ثلاث :

١ - ابراز القيم الدينية فى تنظيم التعامل مع الغير ، ولتحقيق هذا الهد فنجد أن جانباً من التربية الدينية ينبغى أن يقدم الى التلاميذ مرتبطاً بمواقف الحياة •

٢ - ابراز الأدلة أو التعليلات العقلية التى يمكن تدعيم بعض المبادئ والقيم الدينية بها • وفى هذا السياق ينبغى أن نشير الى أن هناك أموراً نستمد فيها على التلقين • وذلك كالتواصى المتصلة بأن ذات الله بعيدة عن مستوى ادراكنا ، وكالتواصى المتصلة ببعض الحركات فى أثناء تأدية بعض الشعائر والمناسك ، وفى مثل هذه الجوانب لا يمكن تقديم تعليلات مبسطة تناسب مستوى الصغار •

٣ - تربية التلاميذ على التسامح الدينى ، واعتبار الأديان والمذاهب من الأمور التى لا يصح الاختصاص بسببها • فالدين علاقة بين الله والانسان ، ولكل فرد الحرية فى اختيار شكل العلاقة التى تصله بالله : أى أن لكل فرد الحرية فى اختيار دينه ومذهبه على مسؤوليته الشخصية •

أما فيما يتصل بالجوانب العلاجية فيمكننا أن نشير أيضاً الى نواح ثلاث :

١ - نحن نتلقى الدين - كما نتلقى كثيراً غيره - من المحيط الذى نشأ فيه ، ونفهمه بالطريقة التى يقدم هذا المحيط الدين بها لنا • وحيث كانت مجتمعاتنا مجتمعات تفتشت فيها الأمية والجهل انسابت الى الدين أمور

غريبة عنه ، وتشربها الأطفال من محيطهم اليشى • ومن هذه الأمور ظاهره
التواكل والسلبية تجاه المشكلات على اساس الفهم الخاطى للقضاء والقدر
أو لمشيشة الله • ومنها أيضا ما نراه من توسل بعض الناس بالسوى من
الصالحين كى يحققوا لهم بعض النفع وكان هذا الميت فى نظرهم اقوى
وأقدر من الاحياء •

٢ - وبسبب الامية والجهل المتفشين فى مجتمعنا استطاع بعض الناس
أن يتخذوا من التظاهر بالتدين حرفة وأن يحيطوا أنفسهم عن طريق ذلك بهالة
من التقديس ، وأن يعطوا لأنفسهم من الحق ما لم يعطه الانبياء لأنفسهم •
ويتجلى ذلك فيما نراه من بعض هؤلاء حين يتركون أيديهم للناس يقبلونها ،
ويتبركون بأصحابها ، وحين نرى أن بعض العاطلين من هؤلاء يمشى على
حساب الذين تخدعهم دعواه أو رضاه • وهذا من شأنه أن يلقى على التربية
عبئا ثقيلا فيما يتصل بحماية الناشئين من التأثير بهذا الجو اليشى المحيط بهم
ومن الوقوع فى أحابيل المتجرين بالتدين من أجل حياة رغبة يحققونها دون
جهد أو عناء •

٣ - أما الناحية الثالثة فتتصل بالفجوة التى تحدث بين المعرفة الدينية
للجماهير وسلوك هذه الجماهير • فجماهيرنا تمتنع عن أداء واجبات تعرف
أن الدين يلزم بها • كما أنها تقوم بأنواع من السلوك تعرف أن الدين
يحرمها • والذى نتوقعه فى هذا الحالة أن ينعكس ذلك على الصفات وأن
يلقى على المدرسة عبء علاجهم منه •

- (7) cf. a — Children and Their Schools, « a report of the Central
Advisory Council for Education, England », (H.M.S.O., London
1967), pp. 185 — 188; b — R.F. Dearden, The Philosophy of Primary
Education, (London 1968), pp. 13ff. ; c — R. Dearden,
«The Aims of Primary Education», in : R. S. Peters (edited)
Perspectives on Plowden, (London, 1969), pp. 21 — 41; d — J.
Wilson, «Education and Indoctrination», in : T.H.B. Hollins,
(edited) Aims in Education, (London, 1970), pp. 24 — 46.

هذه هي الأهداف العامة للتعليم الابتدائي . وهي أهداف تتجاوز كثيرا حدود ما نعرفنا عليه من المواد الدراسية المألوفة ، ومن بينها الأساسيات الثلاث من قراءة وكتابة وحساب . هذه المواد لم تفقد أهميتها التقليدية . وليس هناك أى انتقاد يتعلق باستمرار الاهتمام بها ، ولكن الانتقاد يوجه الى قصر الاهتمام عليها . فالمرحلة الابتدائية تلعب دورا هاما فى بناء شخصية التلميذ كما هو واضح من ثانيا شرحنا لأهدافها . وهى باعتبارها فى موقع الأساس بالنسبة للنظام التعليمى ينبغى أن نهىء لها كل مقومات الاكتمال . ثم ان التعليم الابتدائي فى بلادنا قد يكون التعليم الوحيد الذى ييسر لمعظم أبناء الجماهير . والحقيقة أن النظرة الى المدرسة الابتدائية على أنها مدرسة شعبية صارت نظرة عامة فى زماننا ، واصطبغت بذلك النظرة القانونية اليها .

٣ - الوضع القانونى للمدرسة الابتدائية :

فى الدول التى تطور فيها نظام للتعليم الإلزامى - أيا كانت مدته - تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة الزامية يجب على الدولة توفيرها لجميع الناشئين ، بحيث يجد كل من يبلغ سن بدء الإلزام من الأطفال مكانا له فى الصف الأول الإبتدائي ثم فيما يليه من الصفوف . والدولة حين تفتى بالتزاماتها فى ذلك تتخذ من الضمانات ما يحمى الصغار من أن تقف ضد تعليمهم عوائق تتصل بالجنس والعقيدة والوضع الاجتماعى والظروف المادية .

واعتبار نشر التعليم الإبتدائي حقا من حقوق الناشئين ومسئولية من مسؤوليات الدولة يمكن أن يكون مبررا قانونيا لاستئثار الدولة بإنشاء مدارس المرحلة الإبتدائية وتمويلها . ومما يقوى موقف الدولة فى ذلك أن مصلحة الأطفال تقتضى الحرص على توحيد المستوى الذى ينتهى عنده التعليم الإبتدائي ، وعلى توحيد مستوى أعداد المسلمين للمرحلة الإبتدائية حتى لا يكون هناك تمييز بين الأطفال من حيث الفرص التربوية المتاحة لهم . ثم ان هناك ظروفا ثقافية تعانى منها بعض المجتمعات وخاصة فى البلاد النامية . فالتفاوت الثقافى الضخم بين الياشآت المتنوعة فى البلد الواحد ، وعدم وجود قدر كاف من الأفكار والاتجاهات المشتركة بين المواطنين فى الوطن الواحد من الأمور التى تقلق المثقفين عادة . فالجمع لا يظهر الانسجام فى

بنيت الا اذا كان له طابعه الثقافى المميز ، وكانت عموميات ثقافته من السمة بحيث تقوى مظهر التلاحم او التجانس بين المتيمين لهذه الثقافة . وهذا الجانب يؤكد المسئولية الرئيسة للدولة عن المرحلة التى تزود أولاد الشعب بالقسط الضرورى من الثقافة المشتركة ، سواء اقتصرت هذه المرحلة الشعبية على المدرسة الابتدائية ام امتدت الى ما فوقها أو ما دونها . وفوق ذلك فان هذه الظروف الثقافية التى اشرنا اليها تؤكد مستوية السلطة المركزيه عن المحتوى التربوى ومواد التعليم التى تقدم للأطفال . وبعض الدول تهاون فى ممارسة حق الاستشارة بمدارس المرحلة الاولى ومن ثم تنهيا الفرصة فيها لانشاء مدارس ابتدائية خاصة قد يفوق بعضها - من حيث المحتوى التعليمى ومستوى العاملين بها ومن حيث التنظيم وفرص النشاط - مدارس الدولة . وهذه المدارس قاصرة عادة على أطفال ذوى اليسار الاقتصادى القادرين على تحمل نفقاتها .

قد يكون لبعض الدول - ومن بينها دول العالم العربى - نوع من المدر حين تهاون فى ممارسة حق الاستشارة على التعليم الابتدائى بسبب ظروف تتصل بالامكانيات المادية والبشرية . فالدول التى تعاني نوعا من العجز فيما يتصل بنشر التعليم الابتدائى قد تجد فى قيام الأفراد والهيئات غير الحكومية بانشاء مدارس ابتدائية عوناً لها فى اتجاه توفير التعليم ونشره . ولكن هناك بعض الدول التى تسمح لها ظروفها بالاستشارة بشئون التعليم الابتدائى ، ثم نجدها على الرغم من تهيؤ كل الامكانيات لها لا تحاول ممارسة هذا الحق كما هو الحال فى بريطانيا . ونحن لا يمكننا أن نجد عذرا مقبولا لسياسة هذه الدول فى الانصياع لرغبة قطاع اجتماعى فى أن يكون متميزا عن غيره من القطاعات .

وينبغى أن نضع بجوار حق الدولة فى الاستشارة بشئون التعليم الابتدائى مسئوليتها عن توفيره . ولا يعفى الدولة من هذه المسئولية عدم تطبيقها لبدأ الالتزام بحضور المدارس . فوفقا لما ورد فى الاعلان العالمى لحقوق الانسان - والذى التزمت به الدول منذ عام ١٩٤٨ - ينبغى توفير نوع من التعليم لكل

ناشيء وهذا النوع ينبغي ألا يهبط في حده الأدنى عن مستوى المرحلة الابتدائية . والحقيقة ان روح هذا الاعلان العالمي تنقئ على الدول الغنية مسؤولية مساعدة الدول الفقيرة من اجل الوصول الى هذه الغاية . فالفقرة الثانية من المادة السادسة والعشرين منه تقرر ان « التربية سوف توجه الى تحقيق النمو الكامل للشخصية الانسانية ، والى تدعيم احترام حقوق الانسان ، وحرياته الاساسية . وهي ستعمل على تحقيق مزيد من التفاهم والتسامح والصداقة بين الناس على اختلاف شعوبهم وأجناسهم وأديانهم . وستكون استمرارا لنشاط الامم المتحدة في تدعيم السلام » . ان هذه الفقرة تدل على أن المجتمع الدولي ينظر الى التربية على انها حاجة عالمية ، وعلى ان عائدها ان يكون محليا فقط بالنسبة لاي مجتمع ، ولكن عائدها يكون للانسانية جميعها . وهكذا تكون تربية كل فرد في اى دولة امرا يهم كل دولة . فاذا أخذنا هذا مأخذ الجد اسطقنا أن نقرر أن احدى مسؤوليات الدول الغنية الاسهام في تربية أطفال الشعوب الفقيرة . معنى ذلك أن عليها مساعدة الدول الفقيرة في الاضطلاع بمسئوليتها في تربية شعوبها . ونحن نقصد بالمساعدة النوع الحقيقي الذى لا يتجه الى اغراق الدول الفقيرة بالديون التى تمتد بها أيدي الدول المرابية ، والذى لا يتجه كذلك الى اعتبار ما يقدم من المال تمنا يتبع به الدول الفقيرة استقلالها وحريتها أو حقها في تكوين شخصية متميزة لها .

والمدرسة الابتدائية التى تنشئها الدولة ينبغي - فى ضوء مسؤولية الدولة المتصلة بتربية الناشئين - أن تقدم خدماتها دون تقاضى مصروفات دراسية . وتعرض بعض الدول على أن تنص فى قوانينها على ذلك . ففي مصر مثلا نجد القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ فى شأن التعليم العام يورد فى مادته الثانية هذه العبارة « ولا يجوز مطالبة تلميذ المرحلة الابتدائية بأى نوع من الرسوم مقابل ما يقدم له من خدمات تعليمية أو تربوية » . ولا يتعارض مع هذا الاتجاه ما يحدث فى بعض الدول من مطالبة التلاميذ وآبائهم بدفع بعض النفقات البسيطة ما دامت لا تمثل عبئا على الآباء ، أو ما دام النظام لا يسبب حرجا لذوى الدخل المحدود . ففي الصين الشيوعية مثلا - حيث لم يطبق نظام الالزام -

تتقاضى المدرسة بعض مصروفات بسيطة للغاية • ويفيد أحد القريبات أن مدرسة ابتدائية في إحدى القرى الصينية تلت تقاضى مصروفات تعليمية من الآباء مقدارها خمسة عشر قرشا «one yuan» في الفصل الدراسي الواحد (٨) عن كل تلميذ • وكانت تقاضى سبعة قروش ونصفاً من أجل أدوات الرياضة • ويدفع التلميذ في كل فصل دراسي اثنين وعشرين قرشا ونصف قرش ثمناً للماء المغلي الذي يستعمله للشاي ، كما يدفع مبلغاً معادراً لهذا في الفصل الدراسي الأول كمصاريف للتدفئة في الشتاء • أما مصاريف أدوات الدراسة في هذه المدرسة فكانت تتراوح من خمسة قروش في الصف الأول حتى تصل إلى حوالي عشرة قروش في الصفوف العليا كل فصل دراسي (٩) • وبذلك يبلغ ما يدفعه التلميذ طول العام حوالي مائة وعشرين قرشا • ولم نسمع أن هذه المصروفات كانت عبئاً على الأطفال أو آبائهم • ومن ثم لا يمكننا اتهام الدولة بأنها قد فرضت من التكاليف المادية ما يمثل عائقاً يحرم الأطفال من الالتحاق بالمدارس •

والمدرسة الابتدائية باعتبارها قاعدة النظام التعليمي ينبغي ألا تسمع السلطات بايجاد بديل أو بدائل لها • ينبغي أن تكون هناك مدرسة موحدة يدخلها جميع الأطفال ويمشون فيها تحت ظروف موحدة • ولا يتعارض مع مبدأ توحيد المرحلة الابتدائية ما قد يحدث من تنوع في طرق التدريس أو ربط للتعليم بالبيئة المحلية • ولكن هناك أموراً ثلاثة ينبغي الالتزام بها حين يحدث شيء من هذا : الأمر الأول أن ننظر إلى جميع الأطفال - مهما اختلفت بيئاتهم - على أنهم أعضاء الغد في مجتمع واحد وأنهم سيسعون لتحقيق أهداف مشتركة • وهذا يتطلب أن يكون هناك قدر من الأفكار والمعايير المشتركة بينهم • والأمر الثاني هو أن المناشط المدرسية مهما تنوعت أو ارتبنت بعناصر البيئة المحلية ينبغي أن تكون موصلة لتحقيق أهداف المدرسة الابتدائية • أما الأمر الثالث فهو أن مبدأ تكافؤ الفرص يقضي أن تكون جميع

(٨) العام المدرسي في الصين فصلان دراسيان •

(٩) Jan Myrdal, Report from a chinese Village, a Pelican Book, p. 375.

المدارس الابتدائية متحدة في الدرجة والمستوى بحيث لا تحدث بسبب الاختلاف في هذه الناحية عاقبة للتلميذ عن متابعة الدراسة • معنى ذلك أننا لا نقر أى ازدواجية في النظام التعليمي أو أى تنوع يبدأ من المرحلة الأولى •

٤ - أهى مدرسة أولية أم مدرسة ابتدائية ؟

في بعض الدول - كفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية - يستعمل تعبير « التعليم الأولي » وتعبير « المدرسة الأولية » للدلالة على المرحلة الأولى في النظام التعليمي • ولكن هناك دولاً كثيرة تفضل استعمال تعبير « التعليم الابتدائي » وتعبير « المدرسة الابتدائية » • وسبب هذا التفضيل أن « المدرسة الأولية » تعبير يحمل في ثناياه معنى يتصل بمستوى عام متواضع من جميع جوانبه بالنسبة للظروف التي نمت فيها هذه المدرسة في بعض البلاد •

فقد حدث بالنسبة لبعض الدول أن تطورت فيها ازدواجية في النظام التعليمي ترتب عليها وجود مدرسة ابتدائية ووجود مدرسة أخرى تسمى المدرسة الأولية • وكانت المدرسة الابتدائية في هذا النظام المزوج تمثل نوعاً ممتازاً من المرحلة الأولى يلتحق به أطفال فئة اجتماعية متميزة ، وكانت تعد ذوى الاستعدادات المناسبة منهم لمتابعة التعليم في المرحلة الثانوية • أى أن الطريق إلى التعليم العالي كان يبدأ عند مدخله بالمدرسة الابتدائية (١٠) •

أما المدرسة الأولية فكانت في ظل الأزواج متواضعة في نوعية تعليمها وفي محتواها ، وبانتهائها كانت تنتهى التربية المدرسية بالنسبة لأبناء الجماهير في

(١٠) قد لا يبدو الفرق بين لفظي « الابتدائي والأولى » كبيراً في اللغة العربية • ولكن إذا رجعنا إلى اللفظ المستعمل للدلالة على المدرسة الابتدائية في بلد كبريطانيا « Primary school » وجدنا أنه يحمل في ثناياه إشارة إلى الترتيب وإلى أن هناك مدرسة ثانية « Secondary school » تليها • وذلك على عكس تماماً من اللفظ الدال على المدرسة الأولية « Elementary school » التي كانت تشير إلى معهد يقدم نوعاً من التعليم البسيط لأولاد الجماهير ، وكان ينظر إليها على أنها مرحلة منتهية بالنسبة لهؤلاء •

العادة • ولم يكن أبناء الجماهير ولا ذوهم يتطلعون الى مدرسه غيرها
لاسباب تصل بالظروف المادية وعدم القدرة على تحمل المصروفات التي كانت
تفرض على تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل الازدواج • ومن هنا كانوا
يقضون بالتعليم الأولى ، وكانت المدرسة الأولية مدرستهم الاولى كما كانت
مدرستهم الأخيرة اذ لم تكن هناك صلة تربطها بالتعليم الثانوى • معنى ذلك أن
التعليم الأولى كان يمثل الفرصة التعليمية الوحيدة المتاحة لأولاد الجماهير في
طل النظام التعليمى المزدوج • ولهذا ننظر اليه على أنه كان يمثل نظاما لتعليم
الشعب لا مرحلة فى نظام تعليمى • وكثيرا ما كان يتم توجيه تلاميذ هذا
النوع من التعليم الى معرفة مكانهم فى المجتمع والرضا به • أى أن التربية
فى هذه المدارس كانت تؤدي الى تجميد الوضع الاجتماعى بدلا من أن تكون
وسيلة للتحرك أو الترقى الاجتماعى للمتعلمين •

فلما تخلصت هذه الدول من الازدواج فى النظام التعليمى اتجهت الى
الاحتفاظ بكلمة « المدرسة الابتدائية » التى تشير الى مرحلة لها وضعها
استعارف عليه فى السلم التعليمى • حدث ذلك فى بريطانيا حين صدر قانون
التعليم عام ١٩٤٤ جاعلا هناك مرحلة أولى موحدة لجميع الاطفال تسمى
« المرحلة الابتدائية » • وحدث ذلك فى مصر عام ١٩٥١ حين صدر القانون
رقم ١٤٣ الخاص بتنظيم التعليم الابتدائى والذى اختفت أثر تطبيقه كلمة
« المدرسة الأولية » من مصر • ويوحى تفضيل الاحتفاظ باسم المدرسة
الابتدائية الى الدارس أن النوع الجيد هو الذى قررت السلطات استبقائه
وتعميمه ، كما يوحى بأن متابعة الدراسة فى المرحلة الثانوية قد أصبحت
متاحة لكل ذوى الاستعدادات المناسبة • ولكن الأمر لم يكن كذلك فى
بعض الأحوال • فالذى اختفى من مصر مثلا بعد عام ١٩٥١ هو التعليم الابتدائى
الجيد الذى كان موجودا بها ، والذى كان يشغل مباني جيدة ، وكان مزودا
بالمعدات والوسائل التعليمية اللازمة ، وكانت جمهرة معلميه من خريجي
الجامعات والمعاهد العليا التربوية • وبقيت فى مصر المدارس الأولية القديمة
شبه متكررة تحت اسم المدرسة الابتدائية •

أما فرصة التلاميذ المصريين فى متابعة دراستهم الثانوية فلا تزال محدودة نسبيا (١١) ، وان كانت قد زادت عدة امثال عما كانت عليه قبل عشرين عاما . والحقيقة انه فى جميع الدول لا يزال الفرق - فى ميدان التعليم بوجه عام - بين ما تخوله القوانين واللوائح من ناحية وما يحدث أو ما تهتمه الظروف القائمة من ناحية أخرى فرقا كبيرا ، مع اختلاف بين الدول فى درجة هذه الفجوة . غير ان الضالة فى كم التعليم - أو هزال حجمه - بالدول النامية ، ثم رغبة هذه الدول فى التوسع على الرغم من مواردها المحدودة جعل بعضها يخطو خطوات فى اتجاه النمو والزيادة العددية مضحيا فى سبيل ذلك ببعض الجوانب المتصلة بنوع التعليم ومستواه .

• مشكلة الاستيعاب والتوسع الكمي :

تحول دول نامية كثيرة - من بينها الدول العربية - أن تفى بالتزاماتها القانونية فيما يتصل بتعميم المرحلة الابتدائية واستيعاب جميع الاطفال الذين يبلغون سن المدرسة . وبدافع الاخلاص أو الحماس عمدت بعض هذه الدول الى اتخاذ اجراءات تسير لها التوسع الكمي فى المرحلة الابتدائية ولكنها كانت لها انعكاسات غير مرغوب فيها . فد تسماع المشتغلون بفلسفة النظام التعليمي فى بنى اجراءات مؤقتة ذات آثار محدودة فيما يتصل بالهبوط بالنوع من أجل استيعاب عددى أوسع ، ولكن تسماعهم يكون خاضعا لنوع من القيود . ونحن يمكننا أن نقدم فى هذا السياق قيودا - أو شروطا - ثلاثة نرى وجوب الالتزام بها عند التسماع فى جانب النوع :

(أ) أن يكون التسماع فى جانب لا يستغرق التخلص منه أو علاجه فترات طويلة . هناك مثلا أمور تضطر اليها تحت ضغط بعض الظروف ،

(١١) بلغ عدد تلاميذ التعليم الابتدائي العام فى مصر بجميع تبعياته ٣٩٨٩١٣٩ من التلاميذ (فى صفوفه الستة) عام ٧٢ - ١٩٧٣ ، وبلغ عدد تلاميذ التعليم الاعدادى العام - أى المتوسط - بجميع تبعياته ١٠١٨٧١٥ من التلاميذ (فى صفوفه الثلاثة) عام ٧٢ - ١٩٧٣ . المركز القومى للبحوث التربوية : الادارة العامة للاحصاء والخصاب الآلى ، احصاء مقارنة عن التعليم بجمهورية مصر العربية فى السنوات من ٦٦/٦٧ الى ٧٢ - ١٩٧٣ ص ٧ ، ١٨ .

مثل زيادة عدد تلاميذ الصف عن المستوى المتعارف عليه ، أى من ثلاثين الى خمسة وثلاثين تلميذا • وليس فى هذا ضير ما دامت كثافة الصف لم تصل الى الحد الذى يعوق سير العملية التربوية : قد يستطيع المعلم أن يتعامل بشئ من اليسر مع أربعين طفلا مثلا ولكن ذلك قد يتعذر عليه حين يقف أمام ستين طفلا • والكثافة العالية للصفوف من الأمور التى يمكن التخلص منها بمجرد زوال الضرورة التى دعت إليها •

(ب) أن يكون التسامح بعيدا عن الجوانب التى يؤدى المساس بها الى جمل المدرسة عاجزة عن تحقيق أهدافها التربوية • وفى ضوء ذلك ينبغى حين نقرر مثلا - على أساس متطلبات العمل المدرسى - طول العام الدراسى محسوبا بالأيام العاملة ، وطول اليوم المدرسى محسوبا بالساعات ، وكذلك محتويات المبنى المدرسى ألا تتسامح فى أى منها حرصا على المستوى المقرر للمرحلة التعليمية •

(ج) ألا تعدد جوانب التسامح بشكل يؤثر فى الجو التربوى العام • فحذف خدمات التغذية مع عدم الاستعانة بالوسائل التعليمية ومع عدم وجود أدوات للعب ، مضافا الى ذلك عدم وجود حفلات أو رحلات ونحوه من الأمور التى تجعل الجو التربوى العام جافا غير حبيب الى نفوس الأطفال وربما الى نفوس القائمين بتربيتهم •

وفيما يلى تتناول ثلاث مشكلات تعاني منها الدول العربية ، وتمقدها الرغبة فى التوسع الكمى :

أولا - مشكلة نوعية المعلمين :

هذه ناحية تحتم علينا وضع صورة للمعلم الذى نريده للمدرسة الابتدائية على ألا نتنازل عن هذه الصورة أيا كانت الظروف • فالتسامح فى مستوى اعداد المعلم تحت ضغوط معينة أمر لا يمكن التخلص منه - أو من آثاره - الا بعد عدة أجيال • وتعرض نوعية المعلم - وخاصة معلم المرحلة الابتدائية - لتقد واسع فى الدول العربية • ونحن ازاء هذه الشكوى العامة ينبغى أن

نتذكر أن المعلمين كانوا طلابا التحقوا بالمعاهد التربوية وفقا لشروط تحققت فيهم ، وأشرف عليهم مدرسون اختارهم السلطة المختصة ، ودرسوا مسواد مختلفة وتدريبوا على التدريس ، وتحققت فيهم شروط النجاح ، فمنحوا شهادات تم تصنيفهم بموجبها . ونحن على هذا الأساس نقرر أنه اذا كانت هناك شكوى عامة تتعلق بمستوى هؤلاء المعلمين فان ذلك لا يعنى أن هؤلاء المعلمين فاشلون ، ولكنه يعنى أن سياسة الاعداد فاشلة .

ونحن في هذا السياق سنستعرض بعض نماذج اعداد معلم المرحلة الابتدائية في الدول العربية . وهى نماذج نرى فيها ما يمثل المستويات المختلفة بها . وهذه النماذج ذات مستويات أربعة تقدمها لنا ثلاث دول هى الجمهورية العراقية ، وجمهورية مصر العربية ، والجمهورية العربية الليبية .

ونبدأ بالجمهورية العراقية مقررين أنه فى عام ١٩٧١ - ١٩٧٢ انحصر لاعداد معلم المرحلة الابتدائية فى « معاهد المعلمين » التى كانت تختار طلابها من بين من أكملوا المرحلة الثانوية ، ثم تتولى هذه المعاهد اعدادهم علميا ومهنيا فى دراسة مدتها عامان . وكانت الدوائر الرسمية العراقية آنذاك تعتبر أن هذا النظام فى حد ذاته مؤقت ، وأنها ستعمل على مد فترة اعداد الحاصلين على الشهادة الثانوية لمهنة التعليم . وكانت هذه الدوائر تهدف الى أن يكون جميع انقائمين بأمر تربية الاطفال من المهنيين الحاصلين على درجات جامعة أو شهادات عليا . وفى هذا الوقت كانت هناك بضعة آلاف من المعلمين التدريبين الذين لم يتم تصنيفهم لعدم اتساع المدارس الابتدائية لهم . ولكن الذى حدث بعد ذلك هو أن الدولة أخذت توسع سريعا فى نشر التعليم الابتدائى الى الحد الذى شعرت معه فى عام ١٩٧٤ أن معاهد المعلمين لن تستطيع امدادها بالأعداد التى تتطلبها خطة الدولة فى التوسع ونشر التعليم . لذا نجد أن الدولة اضطرت تحت ضغط حاجتها الى انشاء « دور المعلمين » ابتداء من عام ١٩٧٤ - ١٩٧٥ . ودور المعلمين هذه تختار طلابها من بين الذين أكملوا دراستهم فى المرحلة المتوسطة لتدريبهم فى فترة دراسية مدتها ثلاث سنوات .

وفي مصر تبنت الدولة منذ عام ١٩٦١ - ١٩٦٢ نظاما لاعداد المعلمين في دور مدتها خمس سنوات وتأخذ طلابها ممن أكملوا دراستهم الثانوية المتوسطة . وهذا النظام كان قد قام الى جواره منذ ذلك التاريخ نظام آخر مدته ستان لتدريب الطلاب الذين أكملوا دراستهم الثانوية . ولكن بعد أن بدأ الطلاب يتخرجون من دور المعلمين على نظام السنوات الخمس بدأت وزارة التربية في عام ١٩٦٦ - ١٩٦٧ في إيقاف نظام الستين . وقد حاولنا أن نصل الى المبررات التي أدت الى هذا الاجراء فوجدنا أن المسؤولين بوزارة التربية يتوقعون استقرار خريجي نظام السنوات الخمس في محيط التعليم الابتدائي نظرا لأن طموحهم محدود ، ولأن فرصتهم في متابعة التعليم العالي ضعيفة للغاية ، حيث أنهم لم يحصلوا على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ونحن نرى أن هذا التبرير يبنى ألا يكون اتجاها للمشتغلين بالسياسة التربوية على الاطلاق .

أما في الجمهورية العربية الليبية فانه منذ عام ١٩٤٧ - ١٩٤٨ بدأ انشاء نوع من معاهد اعداد المعلمين سمي « معاهد المعلمين العامة » وكان يلتحق بهذه المعاهد التلاميذ الحاصلون على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية . أما مدة الدراسة فكانت ثلاث سنوات فقط ، ثم زيدت الى أربع سنوات في الخمسينيات ، وفي عام ١٩٧٢ - ١٩٧٣ صارت مدة الدراسة بهذه المعاهد خمس سنوات بعد المرحلة الابتدائية . وتنظر السلطات التربوية في ليبيا الى هذا النوع من الاعداد على أنه وقتي تدعو اليه الضرورة وحاجة البلد الى معلمين من أبنائه ، وخاصة لتغطية احتياجات الأقاليم والقرى النائية . والواقع أن مثل هذا الاجراء مقبول تربويا ، ولكنه يبنى أن يكون مصحوبا بخطة واضحة تهدف الى الارتفاع بمؤهلات هؤلاء المعلمين وبمستوى أدائهم المهني . وينبغي أن يحظى أمر التدريب واعادة التدريب الذي يقدم الى هؤلاء المعلمين في أثناء خدمتهم باهتمام خاص .

ان اختيار التلاميذ لمعاهد اعداد المعلمين من بين من أكملوا دراستهم الابتدائية لا يمكن في زماننا أن يكون سياسة مستديمة فان هناك حقائق ثلاثا

لا يمكن تجاهلها : الأولى أنه من المبالغة ادعاء القدرة على التمييز - بالنسبة للذين أكملوا دراستهم الابتدائية في سن مناسبة - بين من عنده استعداد لمزاولة مهنة التعليم ومن ليس مزودا بهذا الاستعداد . فاستعدادات التلاميذ وقدراتهم اذ ذاك لا تكون واضحة وضوحا كافيا .

والحقيقة الثانية هي أن الذين لهم خبرة بالعالم العربي يدركون تماما مدى اصرار الناشئين على متابعة الدراسة الثانوية الأكاديمية باعتبارها مدخلا الى التعليم العالي والى مستقبل أفضل . ونحن نتوقع ازاء ذلك، أن يكون معظم الذين يرغبون في الالتحاق بمعاهد المعلمين بعد اكمال الدراسة الابتدائية هم من الذين لم ييسر لهم متابعة الدراسة الثانوية . وقد يكون ذلك راجعا الى أسباب دراسية تجعل من الصعب اعتماد السلطات عليهم في تربية الجيل المساعد ونشر التعليم الابتدائي .

أما الحقيقة الثالثة فهي أن هذه المعاهد من الناحية الأكاديمية تعتبر دون مستوى المدارس الثانوية بصرفها السة ، بل ودون مستوى المدارس الثانوية الفنية التي تخرج العمال الماهرين . ونحن نرى أنه ليس من الانصاف أن نقحم على مهنة التعليم هذا المستوى المتواضع من الاعداد ، ونرى أنه يجافى الاتجاهات التربوية المتطورة ، بل ويجافى روح العصر .

ونحن اذا عدنا الى النموذج المصري في اعداد المعلمين وجدناه أدنى من نموذج البدء في الاعداد بعد الحصول على الشهادة الثانوية من ناحيتين : الأولى أن الذين حصلوا على شهادة اتمام الدراسة الثانوية يكونون قد وصلوا الى مستوى من النضج ومن المعرفة تم الاصطلاح على اعتباره أساسيا لمن يريد أن يلتحق بالتعليم العالي لكي يتجه اتجاها مهنيا تخصصيا . وأما الناحية الثانية فهي أن نموذج المعاهد التي تبدأ اتمام الدراسة الثانوية يحتل موقعا مناسباً في طريق الاعداد المتطور . فمن السهل اذا سمحت الظروف أن نزيد عدد السنوات ، وأن تطور محتوى الدراسة في اتجاه الاعداد على المستوى الجامعي .

اتنا اذا رجعنا الى عام ١٩٥٣ وجدنا أن التوصية رقم (٣٦) الصادرة عن المؤتمر الدولي السادس عشر للتعليم العام الذى عقد فى جنيف تشير الى أن « التدريب المهنى لمعلمى المدارس الابتدائية يجب أن يكون مدعما أكثر فأكثر بثقافة عامة تعادل بمستواها الحد الأدنى المطلوب لتابعة الدراسة العليا فى الجامعات » كما تشير الى أن « تدريب معلمى المدارس الابتدائية فى معهد من مستوى التعليم العالى هو المثل الأعلى الذى يجب أن تسعى اليه كافة البلاد بخصى ثابتة » والواقع أن التربية المتخصصة لأى مهنة من المهن تتم عادة فى الجامعات والمعاهد العليا . فاذا كنا نريد أن نضع المرحلة الابتدائية فى أيدي مهنيين فعلياً أن نهيئهم بعد الحصول على الشهادة الثانوية ، كما أن علينا أن نهيم الظروف التى تساعد على اجتذاب بعض العناصر الممتازة من الطلاب . ولتكن هناك بعد ذلك خطة للترقى بمعاهد اعداد المعلمين الى مستوى الكليات الجامعية والمعاهد العليا . أننا بالتصحية بنوع المعلم من أجل التوفير فى اعداده ومن أجل الحصول على معلم رخيص محدود الراتب نضمي بمستوى التربية فى المرحلة الابتدائية تصحية تمتد الى جانب التحصيل ، وجانب طرق التدريس ، وجانب بناء الشخصية ، وما الى ذلك من جوانب لها وزنها وخطرها .

ومن النواحي التى لها انعكاس مباشر على نوعية التعليم ومستوى انتاج المعلمين الجو النفسى الذى يوفره لهم . فشعور المعلم بالرضا عن مهنته ، وشعوره بالأمن الاقتصادى وبأنه موضع تقدير ، وتوفير جو الاستقرار له من الأمور التى توفر له راحة نفسية ، وتهيء له تكريس الجهد لمتطلبات مهنته . وفى بعض الدول النامية - ومن بينها دول عربية - يعانى المعلمون من ضالة أجورهم ووصولها الى الحد الذى لا يمكنهم من الحصول على ضروريات الحياة .

نحن - على سبيل المثال - نجد أن المعلمين المصريين يعانون من ضالة أجورهم . وقد اعترفت السلطات المصرية بذلك ، وأعلنت أنها ستخذ اجراءات

تؤدي الى زيادة رواتبهم (١٢) • والواقع أن راتب المعلم المصرى الحديث التخرج يجعل اعتماد صاحبه عليه في معيشته - وخاصة اذا كان من سكان المدن - أمرا غير ممكن • فهو أقل من أن يفي بما يحفظ له صحته (١٣) • ومن ثم نجد أن كثيرا من هؤلاء المعلمين - كما هو الحال في بلاد عربية أخرى - لا يقتصرون على ممارسة التعليم ، بل تكون لهم مناشط أخرى تزيد من دخلهم المادى • وقد انعكس ذلك كثيرا على مستوى العمل بالمدارس الابتدائية • وفي بعض الحالات تكاد المدرسة تكون مكانا لايواء الأطفال ، أما ما يحصله الأطفال - أو يتعلمونه - فأمر يتوقف الى حد كبير على ما يقدم اليهم خارج المدرسة من دروس خاصة أو من عون بعض أفراد الأسرة لهم •

وحل مشكلة الراتب - أو انصاف المعلم ماديا - لا يعنى أن تزيد دخله من رقم الى رقم ، ولا أن نرفع وظيفته من درجة الى درجة ، فهذه اجراءات تحرك المشكلة ولا تحلها • ان انصاف هذه الفئة - مثل انصاف ذوى الرواتب المتواضعة جميعا - ينبغي أن يبدأ بدراسة واقع تكاليف الحياة • فالاتجاه العلمى فى حل قضية الراتب يقتضى أن نأخذ فى اعتبارنا المسكن المناسب ، والمظهر المناسب ، ووجبات الطعام الصحية والكافية ، وحق الانسان فى شئ من الترفيه المناسب • ويمكن أن يمثل ما نصل اليه عن طريق هذه الدراسة الحد الأدنى الذى يجب توفيره لأى شخص توظفه الدولة • واذا لم يكن فى وسع الدولة

(١٢) انظر مثلا : الأهرام ، العدد ٣٢١٢٦ بتاريخ الاثنين ٢٥/١١/١٩٧٤ •

وكذلك العدد ٣٢١٢٩ بتاريخ الخميس ٢٨/١١/١٩٧٤ •

(١٣) يبلغ راتب معلم المدرسة الابتدائية الحديث التخرج من دار المعلمين خمسة عشر جنيها مصريا فى الشهر • ولكى نعرف القيمة الحقيقية لهذا المبلغ نشير الى أنه يساوى حوالى ثمانية وثلاثين دولارا بالسعر الرسمى • أما قوته الشرائية فيكفى لشرحها أن نشير الى أن دخل هذا المعلم فى شهرين لا يكفى لشراء حلة واحدة شتوية ، وأن كل صافى دخله اليومى يكفى لشراء ثلث كيلو جرام من اللحم ، أو ثلاث عشرة بيضة • وينبغى الا تفوتنا الإشارة الى أن كثيرا من معلمى المرحلة الابتدائية ينتمون الى أوساط تنتظر عونهم المادى •

أن تميز بين ذوى المؤهلات المختلفة عند بدء التعيين فانا لا نرى ضررا فى أن يبدأ هؤلاء جميعا برواتب متقاربة أو راتب موحد • من حق كل انسان أن يجد كفايته • وليس يضير أصحاب المؤهلات العليا أن يبدأ من دونهم من حيث يبدأون أو قريبا منهم • ويكفى أصحاب هذه المؤهلات العليا أن يجدوا أمامهم فرصا متنوعة ، وطريقا مفتوحا للانطلاق فى سبيل الترقى الأدبى والمادى • ان من أهم ما ينبغى أن نؤكد هنا هو أنه من غير المتوقع - مهما وضعا من قيود أو أصدرنا من قوانين - أن يتفرغ الانسان للعمل وأن يضع فيه كل طاقته ما لم يكن هذا العمل يدر عليه ما يكفى فعلا لمواجهة مطالب الحياة • فليكن إذن أحد الاجراءات السريعة للإصلاح العمل على أن يجد كل انسان ما يكفيه •

ومن الضرورى حين تقتنع السلطات بأن المعلم ينال أجرا كافيا أن تتشدد فى تفرغ المعلم لمدرسته بحيث يدخلها مع أول اليوم الدراسى ولا يغادرها الا فى نهايته • كما ينبغى ألا يكون له عمل آخر يعوق نموه المهني • ان ما يحدث فى بعض البلاد العربية من ممارسة بعض المعلمين لمناشط زراعية أو تجارية أمر ينبغى أن يخفى • كما ينبغى أن تحظى مشكلة الدروس الخصوصية حينئذ، وأن يتم عون المتخلفين دراسيا بإشراف المدرسة • ومعنى ما تقدم أننا نريد اعدادا جيدا لمعلم المرحلة الابتدائية ، ونريد أن نوفر لهذا المعلم حياة كريمة • ونحن نرى ان لذلك أسبقته على اصدار أى قوانين أو قرارات تصل بواجبات المعلم • قد يؤدي ذلك الى تخفيض السرعة التى تسير بها فى نشر التعليم الابتدائى ولكن ذلك أهون خطرا من انتشار جو تربوى غير مرغوب فيه •

ثانيا - العام الدراسى واليوم المدرسى :

من المفيد بالنسبة لطول العام الدراسى تقديم بعض الخبرات التى تتجنت عنها تقاليد : ففى الاتحاد السوفيتى يبدأ العام الدراسى فى أول سبتمبر (أيلول) وينتهى بالنسبة للتعليم الابتدائى فى ٣١ من مايو (آيار) • والعام مقسم الى ثلاثة فصول دراسية يعقب كلا منها عطلة معروف موعدها • فعطلة الخريف من الخامس حتى التاسع من نوفمبر (تشرين الثانى) • وعطلة الشتاء من اليوم الثلاثين من ديسمبر (كانون الأول) حتى اليوم العاشر من يناير (كانون الثانى) •

أما عطلة الربيع فتبدأ من الرابع والعشرين حتى الحادى والثلاثين من مارس (آذار) • وبعد ذلك تأتى العطلة الصيفية عقب انتهاء العام الدراسى • والأسابيع العاملة بالنسبة للمرحلة الابتدائية خمسة وثلاثون أسبوعا (١٤) •

وفى بريطانيا يبدأ العام الدراسى للمرحلة الابتدائية فى أوائل سبتمبر (أيلول) وينتهى فى أواخر يوليو (تموز) وهو بهذا الشكل عام طويل للغاية • والعام الدراسى هناك مقسم الى ثلاثة فصول دراسية • وعدد أيام العمل فى العام مائة وخمسة وتسعون يوما ، أى أن هناك تسعة وثلاثين أسبوعا تستمر فيها الدراسة • والتلاميذ لا يذهبون الى المدرسة يومى السبت والأحد • أما فى الولايات المتحدة الأمريكية فتبلغ عدد الأيام العاملة فى السنة بالنسبة للمرحلة الابتدائية فى المتوسط مائة وثمانين يوما (١٥ ، ١٦) •

ونحن نورد هذه الخبرات لنقارن بها حالة ميوعة العام الدراسى السائد فى معظم البلاد العربية • وفى البلاد العربية ليس هناك مجال للسؤال عن عدد الأيام العاملة فى السنة لأن حساب هذا لا يدور بخلد أحد • وفى كير من البلاد العربية يتوقف بدء العام الدراسى على الفراغ من مشكلات قبسول التلاميذ الجدد حيث تزيد الأعداد المتقدمة للمدارس عن الأماكن الموجودة بها • كما تتوقف على مدى استعداد السلطات لمواجهة العام الدراسى عن طريق تزويد المدارس بالمعلمين والأدوات والكتب اللازمة • وأى ظرف يؤدى الى تأخير بدء العام الدراسى أو تعطيل الدراسة أياما فى أثناء العام لا يكون له

(14) M. Deineko, **Public Education in the USSR.**, (Moscow, n.d.) p. 87.

(15) James D. Koerner, **Reform in Education**, (London, 1968), p. 51.

(١٦) فى أثناء زيارتى لاحدى قرى ويلز - فى بريطانيا - عام ١٩٦٢ وجدت احدى المدارس الابتدائية تعمل بعد انتهاء العام الدراسى • فلما سألت مدير المدرسة عن سبب ذلك أخبرنى بأن الدراسة كانت قد توقفت أياما قلائل لبعض الظروف ، وأن المدرسة تعمل الآن من أجل استكمال نصاب العام الدراسى من الأيام • وهذا يبين مدى قوة التقليد بالنسبة لإدارة المدرسة -

عادة علاقة بالموعد الذى يقرر عنده انتهاء العام الدراسى • وشئ عاى جدا أن تسمع الآباء والعالملن فى المدارس الابتدائية يتساءلون عن بداية العام ، وعن فترة العطل الموسمية المتصلة بالأعياد وينصف العام الدراسى ونحو ذلك لأنه ليست هناك تقاليد تتصل بهذه الناحية • وفوق ذلك يبدو أن السلطات التربوية فى بعض البلاد العربية لا ترى أن هناك علاقة بين اليوم الدراسى وأى أثر تعليمى • ففى هذه البلاد نجد ما يسمى أعيادا رسمية تعطل فيها المدارس والمعاهد والجامعات فقط (١٧) • ونحن نريد أن نقرر فى هذا السياق أن طول العام المدرسى أمر يقرر فى ضوء دراسة تتصل بأهداف التربية ومحتواها وبطاقة التلاميذ والمعلمين • وحتى لا يخضع العام الدراسى لأى هزات ينبغي أن تكون بعض التقاليد المتصلة بطوله وبشكله وتوزيع فصوله •

أما طول اليوم المدرسى نفسه فأمر قد تأثر فى بعض دول العالم العربى بمشكلة التوسع العددى فى تلاميذ المدارس • ففى بعض الدول العربية تعتمد السلطات الى استغلال المبنى الواحد لدورتين تعليميتين أو أكثر • وهو إجراء يترتب عليه تقصير اليوم المدرسى ، واختصار عدد الحصص ، يل وأعمال بعض الموضوعات اكتفاء بالتركيز على المواد التى لها كتب دراسية • يحدث هذا فى بلاد عربية منها مصر والعراق وليبيا • وفى هذه البلاد نجد أن التعليم الابتدائى من حيث الواقع قد تواضع فى أهدافه ، مكثفًا بمجرد مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات التقليدية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب بالإضافة الى بعض المعارف الأولية البسيطة • وإذا كانت البيوت العربية على المستوى الجماهيرى قد تموزها الظروف التى تجعل منها وسطا صالحا لتربية الأطفال فإن المدرسة الابتدائية - بيومها القصير الذى يقل عن ثلاث ساعات أحيانا ، والبرنامج المضغوط ، والحياة الخالية من النشاط - لا تعمل بطريقة تجعلها تؤدي دورا فى تغيير ما هو قائم ، ولكن بطريقة تؤدي الى

(١٧) من هذه الأعياد ما يسمى فى مصر « عيد الوحدة » فى ٢٢ من فبراير (شباط) ، و « عيد النصر » فى ٢٣ من ديسمبر (كانون الأول) •

تتيته • سيقى البيت هو صاحب الاثر شبه الوحيد فى تربية الأطفال ما دامت المدرسة قد اكفت بدور صغير محدود •

هناك معان أربعة لليوم المدرسى الطويل تدعونا الى التمسك به • فمعناه - أولا - أن هناك فرصا مواتية للنشاط الحر حيث يختلط تلاميذ المدرسة ويلعبون • وهم فى أثناء ذلك يستطيعون - بإرشاد المعلم - أن يشتقوا المبادئ التى يسترشدون بها فى سلوكهم ، كما يستطيع المعلم فى فرص النشاط الحر أن يكتشف بعض الجوانب الضعيفة فى تلميذه من كونه انطوائيا أو عدوانيا أو ما الى ذلك • • ومعناه - ثانيا - أن هناك فرصا مواتية للنشاط الاجتماعى من حفلات ورحلات ونحوها ، وأيضا للإسهام فى تنظيمها وما يتصل بذلك من أمور تربي التلاميذ على تحمل المسؤولية ، وتدريبهم على العمل الجماعى ، وتسمى فيهم روح التعاون والميل الى خدمة الجماعة • ومعناه - ثالثا - أن كل المواد الدراسية - سواء كان لها أم لم يكن لها كتب - ستلقى حظها من العناية • وستهبأ الفرص لممارسة التربية الرياضية والفنية والأنشيد والموسيقى بشكل يجعل وظيفة المدرسة الابتدائية أكبر من مجرد امداد التانىء ببعض المهارات الأساسية وحشو ذهنه ببعض المعارف البسيطة • ثم معناه - رابعا - أن الجو المدرسى سيكون مهيا أكثر لأن يكون جوا تربويا تدعم فيه الصلة بين التلاميذ ومدرستهم •

يشير ما قدمناه الى أنه كلما سمحت لنا الظروف بتهيئة جو يجعل التلاميذ مرتبطين بمدرستهم حوالى سبع ساعات أو ثماني ساعات فى اليوم كان ذلك أفضل من جعلهم مرتبطين بها لمدة صغيرة من أجل توفير الخدمات والاقتصاد فى النفقات واستيعاب أعداد أكثر • أى أن ذلك جانب من الجوانب التى لا يجوز التسامح فيها وخاصة فى ضوء ظروف البيئة العربية • سيقضى الأخذ بنظام اليوم المدرسى الكامل الفاء التعدد اليومى فى الدورات التعليمية • وسيقضى ضرورة الاهتمام بتوفير الأماكن الصالحة للاجتماعات والهوایات • وكذلك العناية بالموسيقى وممارسة النشاط والتربية الفنية وتويع أدوات

اللعب • كما سترتب عليه اعداد التلاميذ بوجبة غذائية مناسبة ، الى غير ذلك مما كاد يختفى تماما من محيط المدرسة الابتدائية في بلادنا •

على أن الأمر بالنسبة لايواء التلاميذ ينبغي ألا يقتصر التفكير فيه على هذا الحد • ينبغي أن تذكر أن ظروف الحضارة المعاصرة والضغط الاقتصادي التي صحتها قد لعبت دورها في الاسراع بدفع المرأة العربية الى مجال العمل • قد يكون هناك تمايز بين الدول العربية في فرص العمل المتاحة للمرأة ولكننا لا نعرف دولة واحدة تستعد المرأة من الوظائف ومن المحيط الرسمي تماما • وينبغي أن تذكر أيضا أن تلاميذ المرحلة الابتدائية ليسوا في سن تسمح لهم بكثير من الاستقلال في شئونهم ، أو تسمح لنا بأن نكلهم كلية الى أنفسهم • ومن هنا كان علينا أن نفكر في مشكلات التلاميذ الذين لا يتيسر لأسرهم لقاءهم بعد عودتهم من المدرسة مباشرة باحثين عن نوع من الحلول المناسبة •

ولعله من المفيد في هذا السياق أن نشير الى ما يحدث في الاتحاد السوفيتي • ففي الاتحاد السوفيتي يوجد بجوار المدارس ذات الايواء العادي نوعان آخران : المدارس ذات اليوم الممتد «Prolonged day school» ، وهي تؤوى التلاميذ عادة من الثامنة صباحا حتى السادسة مساء • والمدارس الداخلية «Boarding school» ، وهي مدارس يلحق بها مبنى لسكنى التلاميذ واقامتهم تحت اشراف المدرسة • وخدمات هذين النوعين تمتد الى ما بعد المرحلة الابتدائية • وقد أنشئت المدرسة ذات اليوم الممتد في ثانيا النظام التعليمي منذ عام ١٩٦٠ والاقبال عليها واسع ، وتوجه السلطات الى التوسع واتشاء المزيد منها • وتلاميذ هذه المدرسة - بعد أن يفرغوا من يومهم الدراسي العادي - يؤدون واجباتهم المدرسية ويمارسون ألوانا متعددة من النشاط تحت اشراف المعلمين ، وتقدم لهم وجبتان كاملتان من الطعام • ويذهب تلاميذ النصفين الأول والثاني ليناموا ويستريحوا بعد الظهر •

أما المدارس الداخلية في الاتحاد السوفيتي - والتي تقرر انشاؤها عام

١٩٥٦ - فإنها تكمل بكل ما يحتاجه التلميذ من طعام وملابس وأحذية وأدوات وكتب مدرسية وغير ذلك . ونظرا الى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية صفار يحتاجون الى العون فإن المدرسة تنظم لهم وقتهم بعد أن يفرغوا من يومهم الدراسي العادي تنظيما يتناول أنواع النشاط التي يمارسونها ، ونظام ممارستها والوقت المخصص لكل منها . ويتضمن هذا التنظيم أن يذهب تلاميذ الصفين الأول والثاني ليأتموا بعد الظهر كما هو الحال في المدارس ذات اليوم الممتد . وتحمل الدولة مصاريف هذه المدارس . صحيح أنها تقاضي بعض المصروفات من الآباء ، وهي تقرر هذه المصروفات وفقا لظروف الأسرة ودخلها ، وتعفى ذوى الدخل المحدود منها تماما . ولكن المبلغ الذي تحصله المدارس من الآباء يتراوح من ١٣٪ الى ١٥٪ من التكاليف الحقيقية لهذه المدارس (١٨) .

اننا نقدر تماما عدم مقدرة كثير من الدول العربية على اشباع حاجة الجماهير الى المدارس الداخلية والمدارس ذات اليوم الممتد . ونعرف مدى الحاج مشكلة التوسع من أجل استيعاب جميع الأطفال على هذه الدول . ولكن ذلك لا يعنى من وجوب القيام ببعض المحاولات المحدودة في هذا الاتجاه ، وخاصة في المدن التي تشتد فيها الحاجة الى هذا النوع من المدارس . فما لا تسمح به مواردنا اليوم - مما هو لازم لظروفنا - ينبغي أن ننشئ منه نماذج تجريبية تسترشد بها يوم تتطور الأحوال الى ما هو أفضل .

ثالثا - كثافة الصفوف :

كثيرا ما نجد في بعض البلدان العربية - كما هو الحال في مصر والعراق - أن بعض الصفوف قد وصل عدد تلاميذها الى الستين أو ما فوق ذلك . وازدحام الصفوف بهذه الصورة - وخاصة في الفرق الدراسية الدنيا - يعطل عمل المعلم . فالمعلم سيضيع كثيرا من الوقت ومن الجهد كي يوفر نوعا من النظام ، وكى يساعد الأطفال في حل مشكلاتهم . وهو لن يجد فرصا

(18) a — V. Zhamin, *Education in the USSR : its Economy and Structure*, (Moscow, 1973), p. 40; b — Alexei Kalinin, *The Soviet System of Public Education*, (Moscow, 1973), pp. 31 — 32; c — Deineko, *op. cit.*, pp. 118 — 127.

كافية لمراعاة الفروق الفردية أو لمساعدة التلاميذ الذين يحتاجون الى المساعدة فى بعض مواد الدراسة أو فى بعض أجزاء هذه المواد • أما ما تطالب به المعلم من ضرورة الالام بظروف تلاميذه وتكوين فكرة واضحة عن مستواهم ومشكلاتهم وما الى ذلك فأمر لن تساعد عليه ظروف الازدحام الذى نواجه به المعلم • وكثيرا ما يؤدى ذلك الى اعتقاد بعض المعلمين الجدد أن ما تطالبهم به فى هذا الاتجاه ليس سوى مثاليات تربوية لا يمكن تحقيقها •

يكاد يجمع الذين لهم خبرة بالتعليم الابتدائى على أن صفا فى حدود الثلاثين يهينء جوا تربويا طيبا • ولكننا - ازاء ظروف الاستيعاب - لا نرى مانا من تجاوز ذلك بمقدار الثلث والوصول بكثافة الصف الى أربعين تلميذا وهذا فى نظرنا عدد يمثل الحد الأعلى لطاقة الصف وان كان يحسن الأصل اليه الصفوف الأولى • وعند استيعاب أربعين تلميذا فى الصف ينبغى أن نعتبر ذلك اجراء مؤقتا ، كما ينبغى ألا نفتح الباب لتجاوزه ولو كان التجاوز بتلميذ واحد • ان المادة السابعة من القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ فى شأن التعليم العام بمصر تنص على أن يكون الحد الأقصى لعدد تلاميذ الصف بالمدرسة الابتدائية خمسين تلميذا ، ثم تفتح الباب لتجاوز ذلك حين تقرر أن للمجالس المحلية المختصة الترخيص عند الضرورة بتجاوز هذه الحدود بعد الحصول على موافقة وزير التربية والتعليم • • انا ينبغى أن نراجع مثل هذا القرار الذى تضمنه هذه المادة فى ضوء الخبرات الميدانية ومتطلبات العملية التربوية •

ونود أن نشير الى أن وجود صفوف تجاوزت حد المقول فى الاستيعاب الكمى أمر قد لا يظهر فى المتوسط العام لأسباب تتصل بأمر مثل كثافة السكان فى المناطق المختلفة ، والتوزيع الجغرافى للمدارس ، وسعة صفوف المبنى ، ووعى الجماهير فى جوانب القطر بقيمة التربية • ولهذا نجد أن بعض المدارس الرسمية المصرية قد بلغت كثافة الصف فيها ستين تلميذا • وهذا أمر مألوف فى ربع القرن الماضى • ومع ذلك تدل احصاءات عام ١٩٧٢ - ١٩٧٣ على أن هذه المدارس كان بها من التلاميذ ٣٥٨١٣٣٤ وكان بها من الصفوف ٨٢٤٧٤ أى أن المتوسط العام لاستيعاب الصف كان ٤٣ر٤ من التلاميذ •

وحيث كانت هذه المدارس تضم ٨٧٠٤٨ من المعلمين فان متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم هو ٤١.١ (١٩) .

وهناك صورة تختلف عن الصورة المصرية عند حساب المتوسطات . فقد زرت بعض مدارس الجمهورية العراقية في عام ١٩٦٩ - ١٩٧٠ ، وجدت أن عدد تلاميذ الصف الواحد في بعض الأحياء الآهلة بالسكان في مدينة بغداد - مثل حي الثورة - يزيد عن سبعين طفلا . ولكننا اذا رجعنا الى الاحصاءات الرسمية عن هذه السنة وجدنا أن مجموع عدد التلاميذ ١٠١٤٨٢٩ بالمدارس الرسمية وأن مجموع عدد الصفوف ٣١٣٥٣ ، كما أن مجموع عدد المعلمين ٤٧١٩٢ . معنى هذا أن متوسط استيعاب الصف الواحد من التلاميذ هو ٢٧.٩ وأن متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم هو ٢١.٥ (٢٠) . وهذه المتوسطات تعتبر منخفضة في بلد يكافح من أجل توفير أماكن لكل الأطفال الذين يبلغون سن الذهاب الى المدرسة . ويرجع سبب انخفاض المتوسطات لحد كبير الى عاملين رئيسين : الأول هو أن القرى العراقية صغيرة ومبعثرة . والثاني هو اعتماد الحكومة العراقية الى حد كبير على المباني المستأجرة .

ففيما يتصل بالعامل الأول - وهو أن القرى صغيرة مبعثرة - نجد أن كثيرا من هذه القرى لا يصل عدد الأطفال الذين تقع أسنانهم بين السادسة والرابعة عشرة الى مائة . بل قد يكون دون ذلك بكثير . وتوزيع هؤلاء الأطفال على صفوف ذات مستويات ستة مستقل كل منها عن الآخر يجعل حجم الصف هزيلا . وعلاج مثل هذه الحالة - في نظرنا - يكمن في اجراءين : الاجراء الأول هو الأخذ بنظام الصفوف ذات المستويات المتعددة . بمعنى أن يكون في الحجرة الواحدة تلاميذ فرقتين دراسيتين أو أكثر ، بل قد يكون أطفال المدارس جميعهم في حجرة واحدة اذا كان عددهم صغيرا .

(١٩) المركز القومي للبحوث التربوية : الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى ، احصاء مقارن عن التعليم بجمهورية مصر العربية في السنوات من ٦٦ - ٦٧ الى ٧٢ - ٧٣ ، ص ٩ .

(٢٠) الجمهورية العراقية : وزارة التربية ، الاحصاء التربوي : التقرير السنوي ، ١٩٦٩ - ١٩٧٠ ، (بغداد ، ١٩٧١) ، ص ٣٢ ، ٥٠ .

وهذا النظام معمول به في الغرب وعن طريقه يعالج الغربيون مشكلة تربية الاعداد المخلوذة في القرى الصغيرة (٢١) . ويقضى الأخذ بهذا الاجراء تدريب المعلمين على التعامل مع المستويات المختلفة في وقت واحد . أما الاجراء الثاني فيتمثل في انشاء مدرسة مركزية تتوسط القرى المتقاربة ، وتكون بمثابة نقطة تجميع لأطفال هذه المواقع المتقاربة .

وفيما يتصل بالعامل الثاني - وهو اعتماد الحكومة العراقية الى حد كبير على المباني المستأجرة - نشير الى أنه على الرغم من قيام السلطات بحركة نشطة في بناء المدارس نجد أن ضغوط الجماهير والحاكم على طلب التربية من أجل أولادهم أمر تضائل أمامه حركة التوسع في بناء المدارس . ومن هنا كان التجاء الحكومة الى الاستعانة بالمباني المستأجرة من أجل انشاء مدارس جديدة . والمباني التي تستأجرها الدولة مبان ينشئها أصحابها في الأصل لتكون مدارس . ومن هنا تكون خالية من الملاعب والأفنية ومن الاماكن الصالحة لعقد لقاءات مع الآباء أو ممارسة نشاط حر . وكثير من هذه المباني يشتمل على حجرات ضيقة يقل عدد من تستوعبها من الأطفال عن عشرين طفلا . وهذا من شأنه أن يساعد على الهبوط بمستوى كثافة الصفوف .

وتتضخم مشكلة المباني المستأجرة في العراق كلما ابتعدنا عن المدن الكبيرة فمباني المدن الكبيرة أحسن حالا . وتوفرها باعداد كبيرة يتبع الفرصة لنوع من الانتقاء . ونقل هذه الفرصة - وأحيانا تنعدم - خارج المدن الرئيسة أو الكبيرة . ويمكننا أن نقدم نوعا من التحليل البسيط للاحصائيات المتصلة بالمدارس الرسمية في محافظتي بغداد والأنبار في عام ١٩٦٩ - ١٩٧٠ لتوضيح مشكلة الكثافة في مدارس الريف العراقي حيث تلعب مشكلة المباني دورها - الى جانب مشكلة القرى الصغيرة البعثة - في الهبوط

(٢١) تعرف هذه المدارس باسم «One room schools» أي المدارس ذات الحجرة الواحدة وهي ليست غريبة عن الثقافة العربية التي كان الكتاب يمثل المرحلة الأولى في نظام التعليم التقليدي بها . وقد نسقت الإشارة الى ذلك .

بمستوى الكثافة • وقد اخترنا بغداد حيث ظروف المدينة الكبيرة ، وأخذنا الأبنار من بين المحافظات الأخرى لأنها تعتمد على المباني المستأجرة بنسبة تقارب نسبة بغداد :

مبان للمدارس الابتدائية	بغداد	الأبنار
تمتلكها الدولة (٢٢)	٣٦٩	١٠٤
مبان متبرع بها	٥١	٥
مبان مستأجرة	٣٥٨	١٠٥
عدد الصفوف	١٠٤٨٦	١٧٢٦
عدد التلاميذ	٣٥١٥٧٨	٣٩٤٦٧
عدد المعلمين	١٣٢٨٧	٢٢١٧

تبين لنا هذه الأرقام أن كثافة التلاميذ في الصف الواحد في المتوسط تبلغ ٣٣ر٣ في محافظة بغداد ، بينما تهبط الى ٢٢ر٨ في محافظة الأبنار • كما تبين لنا هذه الأرقام أن متوسط عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم يبلغ ٢٦ر٤ من التلاميذ في محافظة بغداد بينما يهبط هذا المتوسط الى ١٧ر٨ في محافظة الأبنار (٢٣) • وهذا المتوسط المنخفض في مستوى كثافة الصف وفي نسبة عدد التلاميذ الى المعلمين من شأنه أن يعمل على رفع تكلفة التعليم الابتدائي • ثم ان سياسة الاستئجار نفسها تزيد بدورها في هذه التكلفة بسبب القيمة الإيجارية التي تدفعها الدولة (٢٤) • وإذا كانت المدارس المستأجرة

(٢٢) ينبغي أن ننبه القارئ الى أن المبني الواحد قد تنعقد فيه أحيانا دورتان دراسيتان أو ثلاث دورات في اليوم • وكل دوة تحمل اسما مستقلا لمدرسة ابتدائية • ومن هنا يختلف عدد المدارس عن عدد المباني • ففي بغداد مثلا ٧٧٨ من المباني بها ١٢١٣ مدرسة •

(٢٣) الجمهورية العراقية : وزارة التربية ، المرجع السابق ، ص ٣٢ ، ٥٠ ، ٥٩ •

(٢٤) صحيح أن إيجار المباني في العراق معتدل السعر • فالدولة في عام ٦٩ - ٧٠ كانت تستأجر لتعليم الابتدائي ٧٩٤ مبنى قيمتها الإيجارية

قد ساعدت على استيعاب عدد اضافي من تلاميذ المرحلة الابتدائية فانها في نفس الوقت قد ساعدت على الهبوط بمستوى الحياة المدرسية لأن كثيرا منها لا تتوفر فيه الامكانيات التي تساعد على ممارسة بعض جوانب هذه الحياة . ثم ان بعضها - وان كان عدده المضبوط ليس في متاولنا - ليس صالحا على الاطلاق لأن يكون مكانا يتعلم فيه التلاميذ . والمشكلة في رأينا - بالنسبة للعراق وغيره من الدول العربية والنامية - تحتم الاتجاه الى الاستعانة باستيراد المباني الجاهزة من أجل انشاء المدارس .

٦ - مشكلات التنظيم :

سبق أن أنشأنا الى أنه عندما يستعرض الدارس أهداف المدرسة الابتدائية في النظم التعليمية المتطورة يجد على المستوى العالمي تقاربا بينها في الشكل العام . لقد صار في مناول المهتمين بشؤون الاطفال دراسات متطورة تصل بطبيعة الطفل وتوضح احتياجاته وما يمكن أن نفعله معه ، ودراسات متطورة تصل بطبيعة العملية التربوية وطرق التعامل مع الصغار . وهذه الدراسات التربوية قد احتوت مستحدثات متنوعة تساعد على تبسيط الحياة المدرسية وجعلها أليفة الى نفوس التلاميذ . ثم نحن في كل ما نقدم للطفل لتحرك في اطار اجتماعي وثقافي ذي طابع متميز . ونحن في ضوء ذلك يمكننا أن ندرك مغزى البساطة والواقعية التي تسم بها أهداف المدرسة الابتدائية في مختلف الدول ، وهي تلك الأهداف التي تدور عادة - كما فصلنا من قبل - حول النمو الجسمي والنمو العقلي والنمو الاجتماعي ثم النمو المتصل بالجانب الروحي في المجتمعات المتدنية . قد تحدث محاولات لتلقين الناشء بعض الاتجاهات السياسية والتعصب لافكار معينة ولكن طبيعة المرحلة وطبيعة المتعلم لا يسمحان بكثير من ذلك .

٢٤١٧٣٦ من الدنانير العراقية في السنة . ولكن الاسميرار في دفع هذا المبلغ عدة سنوات يؤدي الى أن تسدد الدولة لأصحاب المباني ما يزيد عن اثمان مبانيهم دون أن تتحول الى ملكية الدولة .

والمواد التي تقدمها لتلاميذ هذه المرحلة في اطار هذه الأهداف تكون من ثلاث مجموعات : الأولى مجموعة المواد المتصلة بتحصيل المهارات الرئيسة في القراءة والكتابة والحساب . والمهارة في هذه المواد كانت شغل المدرسة الابتدائية التقليدية ولا تزال موضع اهتمام المدرسة الحديثة ، فعلى مستوى تقدم التلميذ فيها يبنى نجاحه ويكون تقدمه في المراحل التالية من التعليم . ومن هنا كانت هذه المواد - بالإضافة الى اختيار الذكاء - هي أهم ما يحدد مصير التلميذ بالنسبة للمدارس الثانوية الأكاديمية (٢٥) في بريطانيا . والمجموعة الثانية لها اتصال مباشر بحياة الأطفال ومجالات اهتمامهم . ويكون اقبال التلاميذ عليها شديدا وخاصة اذا لم تثقلها بما يفسد طابعها . وتدرج تحت هذه المجموعة مواد التربية الرياضية والتربية الفنية والمواد العلمية مثل البستنة والتدبير المنزلي . أما المجموعة الثالثة فتكون من أوليات بسيطة في التربية الدينية وفي العلوم وفي المواد الاجتماعية وهذه المجموعة تسهم في تشئة التلاميذ في الاطار الاجتماعي كما تساعدهم على فهم البيئة الطبيعية المحيطة بهم .

وبعد هذه المواد التي لها نصيبها في خطة العمل الرسمي توجد حياة مدرسية ومناشط ذات أهمية كبرى في تربية الصغار . ولكننا عند تقويمنا لتلاميذنا نركز على ما يجري داخل الصف وخاصة المواد التي لها مستويات وكتب مقررة . وللتقويم مشكلاته التي تتجاوز ذلك . ففي بعض البلاد العربية قد يرسب التلاميذ ويقعون في فرقهم الدراسية لأنهم لم يصلوا الى المستوى المناسب في تحصيل مقررات الدين أو المواد الاجتماعية أو مبادئ العلوم وأحيانا في مواد مثل التربية الفنية . والسياق هنا لا يسمح لنا بأكثر من توجيه هذه الأسئلة : الى أي شيء نهدف في هذه السن بالنسبة لهذه المادة التي رسب فيها التلميذ ؟ هل يتوقف على هذا النوع من التحصيل نجاحه في الفرق التالية ؟ أضعف التلميذ في هذه المادة يعطى دلالة فشله أم يعطى دلالة فشلنا في تقديمها اليه ؟ هل إعادة السنة الدراسية هو

الاجراء الوحيد لضمان تربيته فى هذه الناحية ؟ ان هناك فرقا جوهريا بين ما يترتب على ضعف التلميذ فى مواد القراءة والكتابة والحساب وما يترتب على ضعفه فى المواد الأخرى بالنسبة لامكانية متابعة الدراسة والتقدم فيها . وحين تكون هناك بطاقة للتلميذ تؤخذ مأخذ الجد فانها تساعد المعلم على التعامل مع ميول التلميذ وتوسيع دائرة اهتمامه ، وعلى معالجة جوانب ضعفه .

ومن المشكلات المتصلة بتقويم التلاميذ مشكلة تنحى عن وضع المدرسة الابتدائية فى السلم التعليمى من حيث وقوع المدرسة الثانوية بعدها . فالعلمون يصرفون جل اهتمامهم الى الناحية التحصيلية التى تعتبر أساسا للقبول بالمرحلة الثانوية . وهذه الناحية هى أيضا الشغل الشاغل للآباء وهى الأساس فى حكم كثير من الآباء على العمل المدرسى . ونحن لا نكر أن المدرسة الابتدائية العجيذة تأخذ فى اعتبارها توصيل التلاميذ الى ما يصلحون له بعد الانتهاء منها . ولكننا فى نفس الوقت ينبغى أن نذكر أن الإيواء فى المدرسة الابتدائية هو إيواء مدرسى شامل . «Comprehensive Schooling» .

فتلاميذ هذه المدرسة يتمتعون الى بيئات متنوعة ولهم مستوياتهم العقلية واستعداداتهم المختلفة . وكل طفل فيها له احتياجات وله مجالات اهتمام ينبغى أن نأخذها فى اعتبارنا . ونحن نسير فى تربية الأطفال وفق ما يستطيعون . ومن هنا ينبغى أن يكون تقويمنا للتلميذ فى اطار ما يستطيع لا فى اطار ما نتوقع منه . وعلينا أن نترفق بالمحرومين من المواهب وان نتجنب كل مسا يجعلهم مثقلين بالاحساس بالفشل الذى قد يعذبهم طول حياتهم المدرسية وربما بعدها .

ونتقل بعد ذلك الى مشكلة تنظيمية ثانية تصل بأطفال المرحلة الابتدائية وأعمالهم . فبالنسبة لمصر تنص المادة ٣٧ من القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ فى شأن التعليم العام على أنه يقبل فى الصف الأول من بلغت سنه فى أول أكتوبر من السنة الدراسية ست سنوات ولم تزدد عن ثمانى سنوات . كما

تنص المادة ٣٨ من نفس القانون على أن التلميذ لا يبقى في المدرسة الابتدائية إذا كانت سنة في أول أكتوبر تزيد عن ١٥ سنة • أما بالنسبة لانكثرتا فإن الالتزام بالحضور الى المدرسة يكون في تمام الخامسة ولكن الطفل يمكنه أن يلتحق بالمدرسة من بعد الرابعة والنصف من عمره ثم يترك المدرسة وسنه احدى عشرة سنة - وقد يتركها في العاشرة والنصف - الى مدرسة أخرى تحدد عادة في ضوء مستواه • وبالنسبة للاتحاد السوفيتي نجد أن المرحلة الابتدائية يلتحق بها التلميذ في سن السابعة • وقد هبطت مدة هذه المرحلة في عام ١٩٦٩ من أربع سنوات الى ثلاث سنوات هي السنوات الأولى من المدرسة الثانوية ذات الصفوف الثمانية أو ذات الصفوف العشرة • وفي سياق الحديث عن الاتحاد السوفيتي ينبغي أن نشير الى أن الطفل في مرحلة الرياض هناك يتلقى في الصفين الثالث والرابع منها تعليمًا رسميًا منظماً • كما ينبغي أن نشير الى أن تخفيض الدراسة الابتدائية من أربع سنوات الى ثلاث سنوات قد حدث نتيجة تجريب في الستينيات تبين معه أنه يمكن تقديم مواد الدراسة - التي كان يتلقاها التلميذ على يد معلم صف في الصفوف الأربعة الأولى - في ثلاث سنوات فقط (٢٦) • وأمكن بذلك استغلال السنة التي تم توفيرها في التوسع في مجال ما تقدمه المرحلة المتوسطة التي صارت مدتها منذ ذلك التاريخ خمس سنوات بدلا من أربع سنوات • والخبرة السوفيتية المتصلة بالتعليم الابتدائي في ضوء اطارها النوعي تكسب طابعا محليا يجعلها متباعدة مع كثير من النظم الأخرى •

أما الطابع الذي قدمناه للمدارس الانكليزية فهو الطابع الغالب هناك ولو أن هناك تجارب أخرى تتصل بتعليم المدرسة الابتدائية أحيانا في فترة أقصر وأحيانا في فترة تطول عاما أو عامين عما أوردناه • والأطفال فيما قبل سن السابعة ينظمون في قسم يعرف بمدرسة الأطفال «Infant school» ثم يلتحقون من السابعة بمدرسة الناشئة «Junior School» وهما مدرستان منفصلتان يجمعهما عادة مبنى واحد • وأهم وظيفة للمدارس الأطفال هي

(26) cf. Alexei Kalinin, op. cit., pp. 18ff.

تقديم الطفل تدريجيا الى نظام التعليم الشكلى ، وتشجيعه على اكتشاف البيئة المحيطة به ، وعلى عمل أشياء من مواد مختلفة متنوعة يستعمل فيها أدوات متعددة ، كما أنها تهيب له فرصة الاستمتاع بالموسيقى وباستعمال اللغة فى التعبير عن نفسه واستخدامها فى الشئون المختلفة . أما القراءة والكتابة والحساب فيبدأ الصغير تعلمها حين يظهر استعدادة لذلك . وليست هناك طريقة موحدة تطبق فى تعليم جميع الأطفال . وأصعب مشكلة تواجهه مدارس الأطفال هى تقرير الوقت الذى يكون الطفل فيه منتهيًا للبدء فى تعلم القراءة بصفة منتظمة ، وللإلمام ببعض المفاهيم الحسابية (٢٧) .

على أن سن السادسة التى تبدأ بها المرحلة الابتدائية فى معظم البلاد العربية هى سن نضج مناسبة لبدء التعليم النظامى . ولكن الذى نترض عليه هو ترك التلميذ فى المدرسة الابتدائية الى ما بعد الثانية عشرة :

١ - فسن الثانية عشرة خاتمة مناسبة لمرحلة نمو يدخل بعدها الناشئ فى مرحلة أخرى هى مرحلة المراهقة والبلوغ . وهو فى هذه المرحلة الجديدة يمر بخصائص نفسية وجسمية تجعله ينظر الى نفسه نظرة تختلف عن نظريته الى الأطفال ، وهو فى هذه المرحلة الجديدة أيضا يحتاج الى نوع خاص من الرعاية المناسبة باعتبارها مرحلة وسطا بين الطفولة والشباب .

٢ - وفوق ذلك فان التلميذ العادى يمكنه أن يستوعب كل ما تقدم . المدرسة الابتدائية فى سن الثانية عشرة بل أن كثيرا من الأطفال يحصلونه قبل هذه السن بفوق .

٣ - ثم نحن نمر بخبراتنا أطفال يتعلمون بالمدارس الأهلية ويحصلون بجواز مناهج مدارس الدولة مواد أخرى ، ويتفهمون على الرغم من هذا فى سن

(27) cf. a — H.C. Dent. *The Educational System of England and Wales*, (London 1961), pp. 89ff; b — International Conference in Education, 1971, *Report on Developments in the United Kingdom*, 1970 — 1971.

مبكرة • وهذا معناه أن ظروف المدرسة الابتدائية الحالية لا تستوجب أى نوع من التساهل ازاء التلاميذ الذين لم تمكنهم قدراتهم أو ظروفهم من تحصيل موادها فى سن مناسبة •

اننا نرى أن ترتبط المدرسة الابتدائية بسن معينة يوزع التلاميذ بعدها وفقا لمقدرتهم بين المدارس والمؤسسات المناسبة • ولأخذ بهذا الاتجاه جوانب تتصل بمراجعة نظام القبول وقصره على سن السادسة بالنسبة للمدارس العادية، وتتصل بالاستفادة من نتائج تقسيم التلاميذ واختبارهم فى تنظيم نوع من المساعدة لتقوية التلاميذ الضعفاء ، ثم تتصل بعد ذلك باعادة النظر فى تنظيم ما بعد المرحلة الابتدائية بحيث لا يكون الطريق مسدودا تماما أمام ضعاف التحصيل •

ان ما يحدث فى كثير من الدول النامية من وجود تلاميذ فى الخامسة عشرة أو ما فوقها بالتعليم الابتدائى أمر تنبى معالجته بسرعة • وليس السبب فى مطالبتنا بالقضاء على هذه الظاهرة هو فقط ما يردده العاملون بهذه المدارس من استبعاد هؤلاء الكبار بالصغار من تلاميذ صفوفهم ، ولكن هناك حقيقة أن هؤلاء الكبار يشغلون أماكن ليست لهم • فهم يسدون سبيل التعليم أمام البعض ممن يبلغون سن المدرسة ولا يجدون لهم مكانا • ثم ان هؤلاء الكبار مشكلاتهم النوعية التى ينبى أن تؤخذ فى الاعتبار عند تربيتهم وهى مشكلات ليس لها منسج فى أهداف التعليم الابتدائى •

أما المشكلة الاخيرة التى نريد أن نتناولها فى هذا السياق فتصل بتهيئة الاستقرار للمدرسة الابتدائية فى الجهة التى يعمل بها • والمشكلة هنا أساسا تتعلق بالعلمين الذين يعملون فى القرى • وهى مشكلة تختفى حين يتوفر للقرية معلمون من أهلها • ولكن كثيرا من المعلمين والمعلمين يربلون للعمل فى قرى لا يوجد فيها مكان مناسب لاقامتهم ، بل لا تهيأ فيها وسائل العيش لمقرب ، وهذا أمر معروف فى معظم الدول العربية • فإذا كنا نريد من المعلم أن يستقر فى القرية ، وأن ينضم الى عناصرها القيادية ، ويؤدى دوره

فى خدمتها فان علينا أن نهيب له مكانا يعيش فيه كى يندمج فى المحيط
 اللىشى . وهذه مسئولىة يمكن أن يتعاون فى الاضطلاع بها السلطات التربوىة
 واتحادات المعلمين أو نقاباتهم . ويوم تتوفر المساكن المناسبة للمعلمين والمعلمين
 فانتا توقع اختفاء - أو تقلص - ظواهر التخلف عن المدرسة لظروف مثل
 الأمطار والتقلبات الجوية ، وكذلك الحضور الى المدرسة بعد الموعد المحدد
 لبدء الدراسة ، والانصراف منها قبل انتهاء الدراسة وما الى ذلك مما لمسته
 بنفسى فى الريفين المصرى والعراقى . وهو أمر اعتقد أن له امتدادا أوسع
 فى المحيط العربى .

٧ - خاتمة :

قد تلقى هذه الدراسة أضواء على جوانب متعددة فى التعليم الابتدائى
 يعوزها الاصلاح . وبعض اجراءات الاصلاح تتطلب أموالا . وتوفير المال
 مشكلة . ومصدر الاشكال ليس دائما هو الفقر أو العجز عن تدبير النقود ،
 ولكنه طبيعة النظرة المتواضعة الى التعليم الابتدائى وإلى تربية الصغار . وهذه
 النظرة تزيد فى تراخى الدول الفقيرة ، وتشمل من همة الدول القادرة .
 ونحن نريد أن نضع فى هذا السياق هذه العبارة العامة : بتعليم ابتدائى جيد
 يمكن أن نطلق امكانات المتعلمين ومواهبهم . والكثير من مشكلاتنا التربوىة
 يعتمد بجنوده الى نوعية التعليم الابتدائى . ثم ان بعض الانار الساجمة عن
 تصور فى المدرسة الابتدائية لا يمكن معالجتها فى أى مرحلة تالية .

وبعض اجراءات الاصلاح المطلوب تحتاج الى وعى يتصل بطبيعة التعليم
 الابتدائى ووظيفته . فحاضرنا التربوى متقل بمؤثرات تنمى الى ماضينا .
 وهذه المؤثرات من أسباب جمود المدرسة الابتدائية وانحرافها عما نعرفه لها
 من أهداف . ويمكننا أن نختار من بين هذه المؤثرات عاملين كانت لهما أهمية
 خاصة فى ذلك : العامل الأول هو وظيفة الكتاب - أو المدرسة الأولى - فى
 النظام التقليدى للتعليم . والعامل الثانى هو الوظيفة التى صحبت مولد المدرسة
 الابتدائية الحديثة .

ففيما يتصل بالعامل الأول وهو « وظيفة الكتاب » نجد أنه كان يركز على تعليم القراءة والكتابة وفي بعض الأحيان مبادئ الحساب • وكان يقدم الى التلاميذ بعض مبادئ الدين ، ويدفعهم الى حفظ القرآن • ولم يكن أحد يلقي بالا الى مدى اهتمام التلاميذ بما يتعلمون : فالهدف في ذهن المعلم والكبار • وعلى التلميذ أن يصدق أنه يساق الى ما فيه مصلحته • وكان حفظ التلاميذ للقرآن ولما يقدم اليهم من موضوعات أمرا يمثل الجد في التعلم • ثم كان ترددهم لا حفظوا يؤخذ في أوساط العامة على أنه دليل على المعرفة • وسرى هذا التقليد الى المدارس الابتدائية الحديثة • ومن هنا نجد أنها تركز على جانب التحصيل ، وأنها تعتبر مظهر التحصيل الجيد هو استظهار المواد الدراسية وتسميعها على نحو ما هو مألوف في مدارسنا • كما أننا نجد أن الامتحانات تركز على الجوانب المعرفية ، وأن تقديرات التلاميذ فيها ترتبط بمدى قدرتهم على حفظ المواد التي يمتحنون فيها • وليس مهما في عرف المدرسة أن يسلك التلاميذ وفق ما تعلموا ، أو أن يتحول ما تعلموا الى سلوك • ومعنى هذا أن المدرسة الابتدائية عندما تهتم بالتعليم دون التربية ، وأن أولادنا يذهبون الى المدرسة فيتعلمون بعض الأشياء ، ولكن حظهم من التربية يكون ضعيفا •

وفيما يتصل بالعامل الثاني وهو « الوظيفة التي صحت مولد المدرسة الحديثة) نجد أن التعليم الحديث حين أدخلته السلطات العربية كان يهدف أساسا الى تخريج موظفين يساهمون في تحديث الادارة ومسايرة روح العصر الحديث في البرامج الحكومية والعلاقات الرسمية • وكان هذا الهدف هو أوضح الأهداف لدى الجماهير • وساعد على تثبيته في أذهانهم ما كانوا يلمسونه من أثر التعليم في تحسين الوضع الاقتصادي والاجتماعي للمتعلمين. ومدى ما يحظون به من أبهة وسلطة بين قومهم • والعرف الذي لا يزال سائدا بين معظم الجماهير العربية هو أن الشخص الناجح في حياته التعليمية هو الذي يستطيع أن يثابر ويصبر حتى يتخرج ويحصل على وظيفة في الدولة • وكلما أمعن الشخص في اختيار وظيفة أوسع سلطة وأكثر ربحا حظى بتقدير أكبر بين قومه •

في ضوء هذا العرف يكون عاديا أن نجد للتعليم الثانوي أهمية خاصة ..

وأن نجد الحرص على الحاق الأطفال بالمدرسة الثانوية أمرا انعكس على وظيفة المدرسة الابتدائية الى الحد الذى كاد يحصرها فى الاعداد للتعليم الثانوى .
تحصيل المواد والنجاح فى الامتحانات والقبول بالتعليم الثانوى هو الشغل الشاغل للمعلمين والآباء . أما الحياة المدرسية المحيية لنفوس الأطفال ، والنشاط المدرسى ، ودور المدرسة فى خدمة البيئة وما الى ذلك فأمر حار لا تشغل بال المعلمين والآباء . ونحن لا ننكر دور المدرسة الابتدائية فى الاعداد لتعليم الثانوى ولكننا نتكر أن هذه هى الوظيفة الوحيدة .

لقد أشرنا فيما سبق الى أهمية المرحلة الابتدائية ووظيفتها . وأشرنا كذلك الى وضع المدرسة الابتدائية بالنسبة للسلم التعليمى ، وكذلك بالنسبة للتعليم الالزامى ، أو ما يمكن أن نسميه تعليم الجماهير . وإذا كانت المدرسة الابتدائية - فى النظرة المتعمقة كما قررنا من قبل - لم تعد كافية لأن تمثل المرحلة الشعبية التى ينبغى أن يمر بها كل تلميذ ، ثم اذا كان من الضرورى تعميم بعض سنوات الدراسة فيما بعد المرحلة الابتدائية فى البلاد العربية فإن علينا أن نعيد النظر فى العلاقة بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية . وعلينا لكى نستطيع أن نخطو خطوات موفقة فى سبيل انفتاح أكثر بين المدرستين أن ننظر نظرة موضوعية الى ما ورتناه من تقاليد تتصل بذلك . فعند النظر مثلا الى ما هو موجود من امتحان اتمام الدراسة الابتدائية أو امتحان القبول بالمرحلة الثانوية يحسن أن نجيب عن بعض الأسئلة من مثل ما يأتي :

هل ينبغى أن يبقى نظام الانتقاء - القسائم على الامتحانات - بالنسبة لمن يريدون الالتحاق بالمدرسة الثانوية ؟

اذا كانت هناك رغبة فى الالتزام بذلك فهل من الممكن اعفاء بعض الأنواع منه ؟

أيمكن وجود بديل لما يتضمنه هذان السؤالان ؟

أمن الممكن أن نستبدل بالمدرسة الابتدائية القائمة مدرسة شعبية مدتها تسع سنوات مثلا ؟

وإذا حدث ذلك فأى نوع من العلاقة يربط هذه المدرسة الشعبية بالمدرسة
الثانوية ؟

أفى خبرات الدول الأخرى ما يمكن أن نسترشد به فى ذلك ؟

وهناك غير ذلك أسئلة كثيرة • ونحن نميل الى أن نقرر فى هذا السياق
أنه لا يوجد رأى يعتبر نهائيا أو شبه نهائى بالنسبة للموضوعات التى تدور
حولها هذه الأسئلة • وليس ذلك راجعا الى ضعف أو قصور • ولكن قضايا
التربية سمثل كثير من القضايا الانسانية - لا يمكن أن نصل فيها الى نموذج
يعتبر كاملا • وتنظيم المرحلتين - الابتدائية والثانوية - وتحديد العلاقة بينهما
من الأمور التى خضعت لمحاولات متنوعة ، قدمت اليها خبرات ونماذج متعددة •

الفصل الخامس

التعليم الثانوي

التعليم الثانوى

١ - مدخل تمهيدى :

نعنى بالتعليم الثانوى ذلك التعليم النظامى الذى يمتد من بعد المرحلة الابتدائية ، وينتهى عند مداخل التعليم العالى . معنى ذلك أننا سنتناول فى هذا الفصل المرحلة الثانوية بصرف النظر عما اذا كان النظام التعليمى يقدمها فى وحدة متماسكة أو يقسمها بدورها الى وحدتين منفصلتين . ومعناه أيضا أننا سنتاولها دون أن نحصر أنفسنا فى نوع معين من أنواعها . وتمتد هذه المرحلة فى معظم النظم العربية من سن انتهاء الطفولة - فى حدود الثانية عشرة - الى سن الاكمال والنضج وتحصيل القدرة على الاسهام فى نواحي النشاط الاجتماعى حوالى الثامنة عشرة .

وتنظيم المرحلة الثانوية من الأمور التى يتصل بها اهتمام السلطات التربوية الواعية بصفة مستمرة . فتلמיד هذه المرحلة ينطلق نموه فى جميع النواحي انطلاقا يمكن أن يسير به نحو المواطنة الكاملة باعتباره شخصا منتجا مسؤولا : فشموره بالانتماء الى المجتمع يقوى الى الحد الذى يجعله يشغل نفسه بمشكلات قومه . وتحت الرعاية الواعية يمكن أن يصل الى أعلى مستوى ممكن من ناحية بنيته وقواه الجسمية . وبالقيادة المستتيرة والارشاد الذكى يتهاى السير بنموه خلقيا واجتماعيا بشكل يحقق فيه صفات المواطن الذى نريده . ثم ان قدرة التلميد فى هذه السن على التعلم والاستيعاب أمر لم يستطع أحد أن يضع حدودا نهائية له . واذا كانت قدراته واستعداداته تتبلور حوالى سن الخامسة عشرة فإن بعض ما يشغلنا هو الوصول الى برنامج مدرسى يمكن أن يساعد على تفجير كوامن طاقاته وقابلياته .

ويكفى - لتوضيح صعوبة مشكلة التعليم الثانوى - أن نقرر أنه لا يوجد فى أى دولة حتى الآن نموذج لتنظيمه يمكن اعتباره وافيا أو كافيا لاشباع

حاجات هذه المرحلة • بل يمكننا أن نقرر فوق ذلك أنه لا يوجد تنظيم للتعليم الثانوى يمكن اعتباره وافيا أو كاملا فى إتاحة فرص تربوية متكافئة للتلاميذ فى هذا العمر • ولا تزال المشكلات التقليدية للتعليم الثانوى قائمة : أنضع التلاميذ أمام برامج موحدة أم تتوسع لتتيح لهم فرصة الاختيار ؟ أهناك أسس يمكن أن تساعد على إصدار قرار سليم تماما فيما يتعلق بما يصلح له التلميذ وما لا يصلح له ؟ هل يمكن الاستناد فعلا الى درجات التلاميذ وتقديراتهم من أجل التمييز أو المقارنة بينهم ؟ أنفتح باب التعليم الثانوى الأكاديمى لكل من يصلح له أم نضطفى له مستويات معينة ؟ الى غير ذلك من المشكلات التى قد تبقى موضع بحث دائم بالنسبة لمرحلة يرتبط مستوى تميمها بالمستوى الحضارى للبلد •

وتشهد السبعينات من القرن العشرين اهتماما بالغا بالتعليم الثانوى ومشكلاته فى كثير من البلاد العربية : هناك شعور بعدم الارتياح الى الأنماط الموجودة منه ، وهذا الشعور يكاد يكون عاما • وهناك شعور بأن المدرسة الثانوية العربية لا تزال واقفة عند وظيفتها التقليدية حيث تمد للتعليم العالى أو تخرج صغار الموظفين دون اهتمام كبير بما وراء ذلك • وهناك شعور بعدم الارتياح الى الجو التعليمى وتقاليده الحياة بالمدرسة الثانوية • ثم هناك شعور بقصور نوعية الانتاج البشرى لهذه المدارس اذا ما قورن بتاج المدارس فى الدول المتقدمة • لم تستطع المدارس العربية أن تحقق فى تلاميذها التفوقين عقليا ما استطاعت أن تحققه مدارس الدول المتقدمة فى ذوى المستويات العادية من الذكاء ، وهذا أمر يوضح لكل من يتهاى له الاتصال بالفريقين • والذي يزيد اهتمام البلاد العربية بالمدرسة الثانوية تطلع العرب الى التوسع فى التعليم الثانوى وتيسيره لكل من يريده •

٢ - نحو تعليم ثانوى للجميع :

والواقع أن الفترة الزمنية التى تقع فيها المدرسة الثانوية (١٢ - ١٨) تمثل فترة الاعداد الجاد للمواطن ، وتحقيق الأهداف الرئيسة لتربية الجماهير • فالتعليم الثانوى يعتبر أهم مرحلة تعليمية بالنسبة لتحقيق الأهداف العامة

للتربية فى أى مجتمع ، لأننا مهما بالنفا فى رسم أهداف المرحلة الابتدائية فان الحكم على نجاحها يتم على أساس ما تهيئه من جو سعيد للطفولة وما تحققه من امداد الناشئين بالمواد التقليدية الأساسية . فاذا انتقلنا الى التعليم الجامعى - أو التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية أيا كان مستواه - وجدناه يقتصر على قلة متناه لا تمثل الجماهير العادية فى مستواها ومجريات حياتها . ومن هنا كان التعليم الشعبى أو الانزامى فى المجتمعات المتقدمة تعليما يمتد - كما سبق أن رأينا - الى المرحلة الثانوية ولو أن طول الفترة التى يبنى أن يقضيها التلميذ اجاريا فى هذه المرحلة تختلف من مجتمع الى مجتمع وفقا للامكانيات المتاحة . وعلى الرغم من أن هذه المجتمعات تختلف من حيث السبق التاريخى الى تعميم التعليم الثانوى فانها جميعها تتفق فى اعتباره حيويا لتحقيق الجانب الأكبر من أهدافها التربوية العامة .

واذا كان لا بد لنا من اختبار هذه القضية فالتا يبنى أن ننخير هدفا أو بعضا من الأهداف التربوية ذات المستويات البسيطة . من هذه الأهداف تربية المواطن الى الحد الذى يستطيع معه أن يساب الى الحياة الاجتماعية فى يسر مزودا بقدرات ومهارات تمكنه من الاعتماد على نفسه فى كسب معاشه ، وتحقق له استقلالا ذاتيا . هذا هدف تكاد تجمع عليه كل المجتمعات الحديثة . وأبسط صورة لتحقيق ذلك الهدف - بالنسبة لمن لم تنهأ لهم فرصة متابعة الدراسة فى مرحلة ثالثة - أن يكون ذا حرفة يعيش ويعول من يعتمدون عليه منها ، وأن يكون على دراية بالأهمية الاجتماعية لحرفته ففى ذلك عون له على تقديرها وتقدير نفسه ، وأن يكون قادرا على تكوين نوع من العلاقات الانسانية الطيبة مع من يعمل تحت رئاستهم ، ومن يعملون تحت رئاسته ، وكذلك مع العاملين فى حرفته من أبناء مجتمعه ، ثم أن يكون على بصيرة بامكانيات الانتاج وبامكانيات استيعاب الأسواق لهذا الانتاج وبمطالب المستهلكين . ومثل هذا العامل يبنى أن يكون مزودا بالاتجاه الى تنمية نفسه فى مهته والى متابعه جوانب النمو والتطور التى تطرأ عليها . واضح من ذلك أننا نكتب عن عامل يفهم ما يعمل ، ويلم بمتطلباته : فهو واع بالجانب الوظيفى المتصل بالمعرفة النظرية ، ومدرك للرؤى العلمية التى تقوم عليها مهته . ثم هو ليس مجرد

أداة من أدوات الانتاج فى المصنع أو المزرعة أو أى محل آخر يعمل فيه :
انه آدمى ينمو ويتطور متكيفا لتغيرات الحياة ومطالبها •

واذا كانت قدرات الناشء واستعداداته - كما ذكرنا - تتبلور حوالى مسن
الخامسة عشرة ، واذا كان اختيار المهنة أو الحرفة أمرا يرجع القرار التهاى
فيه الى المتعلم نفسه باعتبار أن المستقبل مستقبله فان ذلك يلقى ضوا على أهمية
تضمين بعض المناشط الانتاجية أو العملية فى برامج الدراسة بالمرحلة المتوسطة
- أو القسم الأول من التعليم الثانوى - وكذلك على أهمية أن تكون هذه المناشط
متنوعة وأن ينظم اتصال التلاميذ بعدة أنواع منها • فهذا الاتصال يساعدهم على
اختيار مجالات متعددة ، كما يساعدهم على تكوين فكرة عما يروقه منها •
وتبدو هنا أهمية القسم الثانى من المرحلة الثانوية باعتباره القسم الذى يمكن
أن يؤدى دورا يتصل مباشرة باعداد التلاميذ لمستقبلهم • وتبدو هنا كذلك
أهمية عملية التوجيه التربوى والمهنى فى مساعدة المتعلم على الالتصام بفرص
العمل المتاحة ، وعلى اختيار برامج الدراسة فى ضوء قدراته واستعداداته
الواقعية • نحن ءلى يقين من أن سياق الكلام هنا سيقود البعض الى تصور
نوع من التنظيم للتعليم الثانوى غير نوع التنظيم الشائع فى المحيط العربى ،
وسيزيد شعور البعض بضرورة اعادة تنظيم التعليم الثانوى • ونحن على أى
حال سنتناول جانب التنظيم ونماذجه فيما بعد • ولكن الذى نريد تأكيده هنا
هو أن اعداد الجماهير العاملة لا يمكن أن يتم بصورة مقبولة على الإطلاق
- حتى لو كانت أكثر تواضعا مما قدمنا - الا فى نوع من التعليم الثانوى
يكون هذا الجانب يئن وظائفه •

واذا كان لابد من اختبار هدف آخر فاننا فى كل دولة من دول العالم
العربى نجد ظروفا خاصة لا نستطيع أن نعفى التربية من تحمل جزء من
المسئولة الرئيسة فى مواجهتها • وفى كثير من دول العالم العربى توجد فئات
اجتماعية واقتصادية لا تقارب بينها • وتوجد أقليات تنتمى الى أصول معينة ،
كما توجد تشعبات دينية ومذهبية • وحيث كانت التربية تأخذ ظروف المجتمع
وطبيعته فى اعتبارها عند رسم أهدافها العامة فانها فى مثل هذه الظروف ينبغى

أن تقوم بنوع من التركيز على الهدف المتصل بتدعيم الوحدة الوطنية ، فذلك أمر أساسى للقضاء على عوامل التفكك ولتحصين المجتمع من آثارة القن .
ونحن حين نحلل « الوحدة الوطنية » باعتبارها هدفا عاما من أهداف التربية نجد أن لهذا الهدف متطلبات كثيرة من بينها تربية المواطن على التسامح . وإذا تناولنا عنصر التسامح بدوره وجدنا له جوانب ومقتضيات كثيرة من بينها الأخذ بمبدأ حرية الرأى من أجل توفير جو من التفاهم ، وإتاحة فرصة الفهم الأعمق للمشكلات أو القضايا العامة . صحيح أننا يمكننا أن نكفل حق المواطن فى ابداء رأيه عن طريق مواد القانون وسلطة الدولة ، ولكن ورود تلك النصوص القانونية لا يضى أن أجواء التفكير الحر أو أن روح النقاش الباحث عن الحقيقة ، أو روح الجدل الهادف الى تحقيق الصالح العام قد توفرت . ان هذا الأمر يتطلب اعداد المواطن القادر على استعمال ذلك الحق . وهذا لا يمكن أن يتم دون قدر كاف من الثقافة العامة ومعرفة بالطريقة التى ينظم الفرد بها أفكاره ويعرضها عرضا يفى بما يريد ويجعلها واضحة مفهومة لدى الغير ، كما أن هذا لا يمكن أن يتم دون تدريب ودون ممارسة عملية يكون الفرد فيها مستمعا جيدا ومتحدثا جيدا ملتزما بحدود اللياقة وآداب الجدل . ونحن لا يمكننا أن نخطو خطى جادة فى تحقيق مبدأ حرية الرأى - وهو مطلب من مطالب التربية على التسامح الذى هو بدوره أحد العناصر اللازمة للتربية من أجل الوحدة الوطنية - فيما قبل مرحلة الدراسة الثانوية . أنها مرة أخرى مرحلة ينبى أن يمر بها كل ناشئ . وإذا كان قد فاتنا تعميمها فيما قبل ، فليكن هذا التعميم هدفا الذى نسعى للوصول اليه فى زمن غير بعيد .

لسنا نريد الاستيراد فى اختبار قدرتنا على تحقيق الأهداف التربوية العامة التى تملئها طبيعة مجتمعنا وثقافتنا والتزاماتنا فى تربية الناشئين ، فهذا موضوع يطول . ولكننا نحب أن نشير الى مشكلة تكمن فى أننا ورثنا طريقة للحياة تحمل ملامح من العصور القديمة وملامح من العصور الوسطى ومسحة بسيطة من التكنولوجيا المعاصرة ، وورثنا نصيبا متضخما من الأمية والجهل ، كما أننا فى نفس الوقت نمائى نقصا فى مواردنا لدرجة تجعلنا عاجزين عن

القيام بإجراء علاجى سريع يمكننا من اللحاق بالعالم المتطور . ومن هنا نرسم أهدافنا التربوية العامة ، ثم نقوم بتحصيل التعليم الابتدائى منها ما لا يستطيع هذا التعليم حمله . وسبب ذلك هو أن التعليم الابتدائى يمثل بالنسبة لمعظم الدول العربية التعليم الشعبى الذى يرتبط بتعميمه طموح هذه الدول كـ، قردنا من قبل . على أنه من الانصاف أن نذكر أنه من بين المهتمين بتعليم الشعب فى العالم العربى من ينظر الى التعليم الابتدائى نظرة ضيقة ، فيعتبره وسيلة لامتداد الجماهير بأاساسيات معينة مثل القراءة والكتابة والحساب ، كما يعتبر أن النجاح فى تحقيق ذلك كسب كبير . ولكن حتى على هذا المستوى نقرر أنه مهما مهتت المدرسة الابتدائية فى تزويد الناشئين بهذه الأساسيات فإن ذلك لن يتم بالطريقة التى تفى بحاجات المجتمع الحديث وخاصة فيما يتعلق بالجانب اللغوى . انا نريد - من ناحية القراءة - شخصا مدربا على استعمال القراءة فى تحصيل المتعة والمعرفة ومتابعة الأحداث بشكل استقلالى . ونريده متدوقا يستطيع أن يصدر حكما موضوعيا على ما يقرأ . ثم نريده ماهرا فى اكتشاف الجدل ، لا ينقاد للكلمة المطبوعة مستسلما حتى لا يقع فى أحابيل الدعايات العاسدة . وهنا مرة ثالثة يتضح أننا ينبغي أن نوفر تعليما ثانويا للجميع .

ونحن لا ننادى بشئ غريب تماما عن مألوفنا أو ثقافتنا . وليسمح لنا القارئ أن نعود به أكثر من قرن الى الوراء : الى عام ١٨٧٢ . ففي هذا العام نشر كتاب تربوى لمفكر عربى هو رفاعة الطهطاوى (١٨٠١ - ١٨٧٣) . ويمكننا أن نشير فى سطور قليلة الى ما يعيننا فى هذا السياق . قسم الطهطاوى النظام القومى للتعليم الى مراحل ثلاث : مرحلة أولية عامة مفتوحة لجميع الأطفال - من بنين وبنات - دون اعتبار لوسطهم الاجتماعى أو الاقتصادى ، ومرحلة ثانوية يتابع الدراسة فيها كل من يريد من ذوى القدرة عليها ، ثم مرحلة عليا تخصصية ننتقى لها الصفوة الذين تتوسم فيهم القدرة على دراسة جادة شعمقة تؤهلهم لأن يكونوا مشاعل فكرية وقادة فى مختلف المادين . وفيما يتصل بالتعليم الثانوى يشير الطهطاوى الى أن الحكومة يجب أن تشجعه وتشره باعتباره أساسا للتطور القومى ووسيلة لتحصيل مستوى

مناسب من الحضارة والثقافة • والتعليم الثانوى عنده ينبغي أن يتنوع وقفا
للحاجات الأساسية للأمة • وأشار الطهطاوى - الذى كان يعيش فى المجتمع
المصرى الزراعى - الى أن المواد التى ينبغي أن تدرس على مستوى المرحلة
الثانوية هى الرياضيات والجغرافيا والتاريخ والمنطق وعلوم الحياة والفيزياء
والكيمياء والادارة المدنية والزراعة واللغة القومية وبعض اللغات الأجنبية
الهامة • وكان يرى وجوب انسجام محتوى التعليم مع الاطار القومى العام ،
وكذلك مع البيئة المحلية وما تحتويه من مناسط ووسائل يتعيش منها الناس (١)

أنا نرى أن التركيز على المرحلة الابتدائية وحدها أمر لا يغير كثيرا من
واقعنا ، ولا يحقق جزءا كبيرا من طموحنا • ان كثيرا من الدول النامية
فى وقتنا تجسم شعورها بالقص ازاء حجم الأمية فيها • وفى هذه الدول ترتفع
الحاجات بضرورة الاسراع فى نشر التعليم الابتدائى وصار موضوع نشر
التعليم الابتدائى والقضاء على الأمية فى حد ذاته غاية سياسية واجتماعية فى
هذه الدول ، وهى تعمل من أجل بلوغ هذه الغاية أيا كان الثمن • انا
لا نجادل فى ضرورة التخلص من الأمية • وليس من حق أحد أن يعترض
على رغبة أى دولة فى الاسراع بعميم التعليم الابتدائى • ولكن المشكلة تكمن
فى تعليق آمال واسعة تصل بنمو الاقتصاد القومى كتنيجة لانتشار هذا
التعليم • والواقع أن الأثر الاقتصادى لعميم التعليم الابتدائى أمر لا يمكننا
قياسه بدقة حتى نستطيع أن نقدر عائد هذا التعليم • نم ان دولا غربية متعددة
- وفى طليعتها بريطانيا - قامت فيها ثورة صناعية قبل أن يتم عميم التعليم
الابتدائى بها • واذا كنا ننظر الى التعليم الابتدائى كوسيلة للتثقيف وتحصيل
الأفكار الجديدة فان وسائل الاتصال الحديثة كالراديو والتلفزيون أمور
تفوق أهميتها أهمية المدرسة الابتدائية فى ذلك وعلينا فقط أن نحسن
استغلال هذه الوسائل وأن نيسر امداد الجماهير بها حتى نساعدهم على التطور

(١) رفاعة رافع ، المرشد الأمين للبنات والبنين ، (القاهرة ١٢٨٩ هـ) ،
ص ٦ - ٧ ، ٦٢ ، ٦٤ ، ٦٦ - ٦٨ •

ثقافيا وفكريا (٢) •

إذا كان الأمر على هذا التحو فان علينا أن نشرع في دراسة تستهدف تعميم نوع من التعليم تطول سنواته حتى تصل الناشئين الى المداخل النشطة للحياة الاجتماعية • إذا اتفقا على هذا الأساس فان تعليم الجيل الصاعد سيتم الى سن الثامنة عشرة أو الى موقع قريب منها ، أى أننا سنخرج جيلا قادرا على مواجهة الحياة ومشكلاتها • وهو جيل نتوقع منه أن يحدث نوعا من التطوير والتأثير فى محيطه ، على نحو ما أشرنا فى ثنايا ما كتبناه عن التعليم الإلزامى سابقا • فنحن لا نريد مواطنا مستسلما أو منقادا تماما لتيار الحياة من حوله • ونحن نقدر الأعباء المالية المتزايدة المترتبة على هذا الاتجاه • وهى أعباء لا بد لنا من تحملها ان أردنا السير فى نفس اتجاه الشعوب الناهضة • اتنا لا بد أن نراجع توزيع ميزانية التعليم العام بحيث نأخذ فى اعتبارنا أن الناشئين الذين يلفون سن الذهاب الى المدرسة هم جماعة سوف يمتد تعليمهم الى ما بعد المرحلة الابتدائية • ومقتضى ذلك أنه اذا كانت هناك خطط لتعميم المدرسة الابتدائية وحدها فى فترة زمنية معينة فان هذه الخطط ستراجع وستأخر تعميم التعليم فترة أطول مما كان فى حسابنا • والمسألة فى جوهرها تتصل بمشكلة الاختيار بين الكم والكيف : أتعلم للمهارات الأساسية يصل الى أكبر عدد ممكن من الناشئين ، أم تعليم أكثر اتساعا وعمقا يصل الى أعداد أقل ولكنها قلة تمثل قوة منتجة فعالة ؟

٣ - من النماذج العالمية فى تنظيم المرحلة الثانوية :

يمكننا أن نقول ان هناك نوعين من الضغوط يتعرض لهما النظام التعليمى : ضغط كمى يتصل بالانفجارات السكانية المطردة وتزايد عدد الناشئين الذين تتكفل الدولة بتربيتهم • والاستجابة المناسبة لذلك هى توسع فى انشاء المدارس وتوفير الأماكن ، وهذا معناه أن مزيدا من الأموال ينبغي أن تخصص لهذا

(2) H. Myint, *Economic Theory and the Underdeveloped countries*, (London, 1971), pp. 215 — 216.

الغرض • والتراخي في توفير أماكن لكل الأطفال أمر لا يمكن أن نجد له مبررا يجعله مقبولا كمنظور من مظاهر الحياة الدائمة في المجتمع • فترك أي طفل بدون تعليم يعتبر ظلما اجتماعيا وقع على هذا الطفل • وهو يعني في نفس الوقت أن الفرص الجيدة التي تقدمها الدولة في إطار الخدمات يفوز بها جماعة على حساب جماعة • وقد يكون من بين هؤلاء المحرومين من يتفوقون في مستوى ذكائهم على من حكموا عليهم بالحرمان •

والنوع الثاني من الضغوط يتصل بنوعية التربية التي ينبغي أن نكفلها للجماهير • فالحياة الإنسانية تتغير في زماننا تغيرا سريعا • ومن غير الممكن أن نعتبر أن هناك نوعا من التربية - في أي مرحلة - من مراحل التعليم - نستطيع تقديمه على أنه تربية كافية تهيئ لصاحبها التكيف مع كل الظروف المتغيرة • فمحتوى العلم يتغير ، وأدوات الاتساج تتغير ، ومطالب الحياة تتغير • وعلى الإنسان أن يلاحق كل هذه التغيرات ، وأن يحصل من المعرفة ما يساعده على إعادة التكيف مع الحياة • معنى ذلك أن الإنسان سيقضي ساعيا وراء المعرفة ، وأن التربية هي إحدى العمليات المستديرة • ومن غير الممكن أن تتكفل المدرسة بإمداد الإنسان بكل ما يحتاج إليه • ولكنها يمكن أن تتكفل بتزويده ببعض المعارف والمهارات التي يستطيع عندها أن يسهم في تعليم نفسه ، وأن يتكيف للظروف المتغيرة • فإذا كانت بعض أنواع التعليم الثانوي تركز على تدريب المتعلم كي يحصل المهارات اللازمة لعمل معين فإن عليها أن تنجح بجوار ذلك إلى إمداده بقسط وافر من الدراسات الأكاديمية التي يمكنه أن يواجه بها التغيرات المحتملة • اتنا نعيش حاضرا غير مستقر ، ونتجه إلى مستقبل غير واضح المعالم • والتسلسل بالمعرفة خير ما يوفر الأمن إزاء احتمالات المستقبل المجهول • ولعل هذه الناحية هي إحدى الأسباب التي لعبت دورا في نشر الاتجاه إلى تفسير التعليم الثانوي ومحتواه بقصد تنمية قدرة المتعلمين على التكيف للظروف المتغيرة : فكل من ينبغي أن يزود بقسط وافر من الدراسات الأكاديمية ، وكل ينبغي أن يحصل نوعا من المهارة في العمل بأدوات الإنتاج • وهكذا تضيق الفجوة التي كانت تفصل بين المدارس الثانوية الأكاديمية والمدارس الثانوية الفنية •

ان المؤلف فى المدارس الثانوية العامة هو الاتجاه الى تنمية القدرات وتحصيل أساسيات المعرفة دون اهتمام بالتطبيقات العملية . وأقصى ما تصل به هذه المدارس ازاء العمل والانتاج هو معرفة بالأسس النظرية التى تساعد على فهم الظواهر وفهم العمل لا على العمل نفسه . والحقيقة أننا ينبغي أن نبد النظر فى ذلك ، فظروف الحياة المعاصرة - كما تفرض على الانسان أن يعرف - تفرض عليه أن يعمل . وفى الحياة المدرسية يمكننا عن طريق التطبيق والعمل أن نلمس كيف يؤدى ذلك الى مزيد من الوضوح ومن الفهم المتعمق لما نتعلم . وهكذا نجد أن المدرسة الثانوية السامة صارت فى زماننا - على المستوى العلمى - بحاجة الى تطوير تنظيمها ومحتواها . فإذا ما انتقلنا الى المدارس الفنية وجدنا المؤلف فيها هو الاتجاه بصفة رئيسة الى تحصيل المهارات والمعدات التى تساعد على الانتاج وعلى العمل نفسه دون اهتمام كبير بالتفريات التى تساعد المتعلم على فهم ما يعمل . ولكن ظروف التطور الناجمة عن تقدم العلم والتصنيع ساعدت على التقريب بين غرور المعرفة فى زماننا . وانتشر الاحساس بأن العلم والعمل أساسيان فى تربية كل نائى (٣) .
وفيما على نقدم نموذجين من النماذج التى يعتبرها الناس متطورة مناسبة للمجتمع الذى نمت فيه .

أولا : النموذج السوفيتى :

لسل أبرز نموذج نبدأ به - لتوضيح التقارب بين ما هو نظرى وما هو عملى - النموذج السوفيتى . وقبل أن نعرض لشكل هذا النموذج يهنا أن نقرر حقائق ثلاثا : الحقيقة الأولى تتصل بوحدة النظام التعليمى شكلا ومحتوى فى جميع أنحاء الاتحاد السوفيتى الى الحد الذى يجعل مدارس النوع الواحد - على الرغم من اتساع البلاد وتنوع الثقافات وتعدد اللغات - نماذج متطابقة تماما . فالتناهي والكتب وطرق التدريس موحدة

(3) cf. Andre Page, «Desirable Balance Between General Education and Technical and Vocational Education», in E.A.G. Robinson, (edited) *The Economics of Education*, (London, 1969), reprint, pp. 467 ff.

في جميع أرجاء الدولة ، كما أن التلاميذ يخضعون لقوانين سلوكية واحدة ، وفرض تربوية موحدة ، ويسهرون في دراساتهم بنفس السرعة أو الخطى التي يسير بها زملاؤهم في باقي المدارس . وتوجد في إطار هذه الوحدة مجالات اختلاف بسيطة محدودة تصل بدارسة اللغة الروسية بجوار اللغة المحلية في الجهات غير الروسية ، وبالعناية التي توليها الدولة لتشجيع الثقافة القومية للأقليات وخاصة ما يتصل بالفن والموسيقى والآداب ، ثم بالاهتمام بالتاريخ المحلي للأقليم .

والحقيقة الثانية هي أن التعليم الثانوي في الاتحاد السوفيتي مهما تنوعت أسماء مدارس وطابع أنواعه فإن كل المدارس هناك تشترك في عموميات موحدة ، فهناك منهج أو قدر من المعلومات المشتركة في جميع الأنواع يجب تحصيله ، ثم هناك مستوى معرفي مجدّد لجميع المدارس ينبغي أن يصل إليه التلاميذ لكي يتمكنوا من الحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية (٤) وهذا معناه أن المدرسة الثانوية - أيا كان طابعها أو نوعها - تقدم إلى التلاميذ من جوانب المعرفة ما يصل بهم إلى المستوى التحصيلي المقرر للتعليم الثانوي العام أو تساعدهم على تحصيل فسط منه ، كما تتيح فرصة متابعة التعليم التجبلي والتشابق اليه - في امتحان الدخول - مع سائر الطلاب بلا تمييز بين خريجي نوع من التعليم الثانوي وخريجي نوع آخر .

والحقيقة الثالثة هي أن جميع أنواع المدارس الثانوية مفتوحة لكل من أكملوا المرحلة المتوسطة بصرف النظر عن أي اعتبار يتصل بالذكاء أو بمستوى التحصيل . ومبدأ الشمول (٥) هذا هو مبدأ عام بالنسبة للمدارس السوفيتية ، فيما عدا بعض المدارس المفتوحة لذوي المواهب الخاصة ،

(4) Mrs. T.A. Ilina and Mr. V.I. Mishin, *The Training of Teachers in the Light of Diversification of Secondary Education in the USSR*, (Unesco, Meeting of Chief Technical Advisers ..., Paris, 27 September — 2 October 1971).

(5) Comprehensive Schooling.

وفيما عدا المدارس الثانوية المتخصصة التي تجرى امتحان قبول • وفي داخل المدرسة يراعى مبدأ الشمول أيضا فلا يقسم التلاميذ الى مستويات على الإطلاق ، سواء كان ذلك على شكل مجموعات داخل الصف أو على شكل شعب للصف الواحد • ان السوفيت يرفضون أى نوع من التمييز بين التلاميذ فاذا كان لابد من توزيع تلاميذ الصف الواحد على شعب تم ذلك بطريقة لا تعارض مع هذا المبدأ : من الممكن مثلا توزيعهم وفقا للشوارع التي يعيشون فيها ، أو وفقا للترتيب الهجائي لأسمائهم ، أو أى وسيلة أخرى بعيدة عن التمييز • وهكذا توقع أن يكون فى كل صف خلط من ذوى القدرات القليلة يدرسون برنامجا موحدًا • ويشجع التلاميذ المتفوقون على مساعدة زملائهم الذين يحتاجون الى مساعدة فى عملهم • ويرتبط ذلك بمبدأ التعاون : **التدريب على التعاون ومساعدة الغير** - بدلا من التنافس والتركيز على الذات - يعتبر من أساسيات الخلق الاشتراكى عندهم •

ويطلق كل التلاميذ فى الاتحاد السوفيتى دراسة موحدة تمتد من سبعين السابعة حتى سن الخامسة عشرة • والسنوات الثلاث الأولى - أو الصفوف الثلاثة الأولى من هذه الدراسة - تعتبر فترة تعليم ابتدائى • وفى الصف الرابع - فى نفس المدرسة عادة - يبدأ تعليم ثانوى تعتبر فيه الصفوف الممتدة من الرابع حتى نهاية الثامن مرحلة متوسطة • والذي يلقي نظرة على برنامج الدراسة فى هذه الصفوف الخمسة يجد اهتماما بالغا بالمواد العلمية ، ويتدرج هذا الاهتمام بزيادة حتى تحتل المواد العلمية نصف الوقت المخصص للدراسة فى الصفين السابع والثامن (٦) • ويضرب التدريب على العمل الاتجائى أحد المواد الرئيسة فى برنامج الدراسة ، ويعتبر الاقتصاد المنزلى بالنسبة للفتيات نوعا من هذا العمل • ونعمود - بعد قليل - الى موضوع التدريب على العمل

(٦) مواد الصف الثامن فى المدارس الروسية هى : اللغة الروسية ، الأدب ، الرياضيات ، التاريخ ، دراسات اجتماعية ، الجغرافيا ، علوم الحياة ، الفيزياء ، الكيمياء ، الرسم الهندسى ، لغة اجنبية ، الموسيقى ، التربية الرياضية ، التدريب على العمل ، وهناك بعد ذلك المواد الاختيارية •

كاتباء وكفاءة دراسية . ويجوز المواد المقررة توجد مواد اختيارية : لتلاميذ الصف الثامن مثلا يمكنهم أن يدرسوا - اذا شاموا - مواد اختيارية لمدة أربع ساعات كل أسبوع . وتقوم المدرسة بتسيير هذه الدراسة للتلاميذ اذا توفرت لها مجموعة لا تقل عن اثني عشر تلميذا من الراغبين فيها . والمواد التي تقدم في الدراسة الاختيارية نوعان : نوع يعتبر توسعاً وتعميقاً لمواد موجودة في المنهج . فيمكن مثلا أن تكون هناك دراسة لبعض الجوانب المعينة في الكيمياء والفيزياء والرياضيات والبيولوجيا وغيرها . وهناك نوع آخر من الدراسة الاختيارية يتناول مواد غير المواد المقررة كالأدب الفيزي المعاصر . والتكنولوجيا التطبيقية ، والفن بأشكاله المختلفة . واذا كنا قد أشرنا الى أن الاهتمام بالمواد العلمية وأضع في برنامج الدراسة فإن هذا البرنامج يعكس بجواز ذلك اهتماما بالإنسانيات . وليس هناك شك في أن السوفيت يتجهون بتربيتهم الى إعداد مواطنين لمصر التكنولوجيا الحديثة ، كما أنهم - كأي قطر تقوم حضارته على التصنيع - في حاجة متزايدة الى علميين قد تدربوا نظريا وعلميا في كل الميادين .

وحين ينتهي التلميذ من النصف الثامن يحتاج يجد نفسه أمام تنوعات من المدارس تزيد عن مائة وثلاثين نوعا يمكنه أن يستكمل دراسة الثانوية في أي منها . ويمكننا تجميع هذه المدارس وتقديمها في الأنواع الثلاثة الرئيسية الآتية :

١ - المدارس الثانوية العامة

Secondary general educational polytechnical schools

وفي هذه المدارس يتابع التلاميذ دراستهم لمدة عامين في صفين هما الصف التاسع والصف العاشر . وهذان الصفان يوجدان عادة في نفس المبنى الذي كانت فيه الصفوف الثمانية الأولى . ويعتبر برنامج الدراسة فيها استمرارا لبرنامج الدراسة قبل ذلك (٧) . معنى ذلك - كما هو مفهوم مما أسلفنا - أن هناك

(٧) مواد الصف العاشر في المدارس الروسية هي : الادب ، الرياضيات التاريخ ، دراسات اجتماعية ، علوم الحياة ، الفيزياء ، علم الفلك ،

مديرية فيها سبعون عشرة نمطاً ثلاثية الأولى منها المرحلة الابتدائية، وتتمثل الصفوف الخمسة التالية - أى من الرابع حتى الثامن - المرحلة المتوسطة، ويمثل الصفان التاسع والعاشر فيها مرحلة استكمال الدراسة الثانوية العامة، وفي نهاية الصف العاشر يمكن أن يحصل التلاميذ على شهادة بأكمل دراستهم الثانوية، وتسمى شهادة الجدارة «Attestation of Maturity» وهذه الشهادة تعطي صاحبها الحق في أن يتقدم للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا، ولكنها لا تضمن له القبول، فهو ينبغي أن يتقدم - مع باقي طالبي الالتحاق - إلى امتحان دخول يتوقف قبوله على النجاح فيه.

ومنذ عام ١٩٥٨ - على نحو ما عرفنا من قبل (٨) - كان تعليم الشعب في الاتحاد السوفيتي على سبيل الإلزام ينتهي بانتهاء الصف الثامن، وفي عام ١٩٦٦ أصدر المؤتمر الثالث والعشرون للحزب الشيوعي هذا القرار: «أن توفير تعليم ثانوي للجميع أمر ينبغي أن يستكمل في غضون السنوات الخمس الآتية». كما ينبغي أن تتناسب نوعية ومحتوى التعليم العام والمنهني والبوليتيكني مع المستويات الحديثة. ونحن ندعو المدارس إلى العمل على تشريب مبادئ الأخلاق الشيوعية للتلاميذ، وإلى النهوض بالتربية الجمالية والتربية الرياضية للجيل الصاعد. ثم إن علم التربية ينبغي أن يحرز مزيداً من التطور. ومن المهم توجيه العناية إلى تطوير الأدوات الدراسية وإلى إمداد المدارس بالمعدات الحديثة والرقمية بها (٩).

والمدرسة الثانوية ذات الصفوف العشرة هي التي اتجه مؤتمر الحزب إلى تعميقها. وقد ورد ذلك صراحة في خطاب ألقاه «ليونيد بريجنيف» في عام ١٩٦٨، حيث قال: «حدد المؤتمر الثالث والعشرون للحزب الشيوعي الاتجاه

الكيميائي، اللغة الأجنبية، التربية الرياضية، التدريب على العمل». ثم هناك بعد ذلك المواد الاختيارية.

(٨) أنظر الفصل الثاني.

(٩) 23rd Congress of the CPSU, from March 29 to April 8, 1966, (Moscow, 1966), P. 299.

الرئيس للتطور القافى فى السنوات القليلة القادمة حيث أشار بضرورة تعميم المدارس الثانوية ذات الصفوف العشرة حتى تستوعب كل الناشئين . . . علينا الآن أن نحقق هدفنا الذى نتطلع اليه وهو تعميم المدارس ذات الصفوف العشرة . فذلك يعتبر ضرورة بالنسبة لزماننا حيث ان الحياة أصبحت تتطلب مستويات عالية من التدريب لمختلف المهن . وتحصيل هذا الهدف أمر ممكن بالنسبة لنا نظرا لارتفاع مستوى الحياة عندنا ، وارتفاع المستوى الثقافى لشعبنا ، وزيادة الامكانيات المتاحة للتعليم الشعبى . سيتطلب تعميم التعليم الثانوى ذى الصفوف العشرة كثيرا من الجهد والمال ، ولكننا مستعدون للذلل لأننا متحققون تماما من أن التعليم أحسن دائرة ثمر فيها الجهود ، وتستمر فيها الأموال لأنه يأتى بأحسن نفع وأعظم عائد . وعلى المدى الطويل سيتوقف نجاح أى مشروع على الناس المزودين بالمرقة العلمية والأفكار التقدمية» (١٠)

و « المدرسة الثانوية العامة » فى الاتحاد السوفيتى يرد ذكرها فى المصادر التربوية تحت هذا الاسم ، أو تحت اسم « المدرسة البوليتيكنيكية العامة » . والذى يتبع ما يعنيه السوفيت بمصطلح « التعليم البوليتيكنيكي » يجد أن ما يقدمونه فى شرحه يمكن تبويبه فى هذه النواحي الثلاث : ما يتصل بتدريس المواد ، وما يتصل بالتدريب على العمل ، ثم ما يتصل بتوجيه التسليم الى أعمالهم المستقبلية .

أما فيما يتصل بتدريس المواد فهم يرون أن يتجه التدريس - بل والنشاط المدرسى كلما أمكن - اتجاهها يساعد على اظهار وظيفة المواد الدراسية والعمل المدرسى بالنسبة للمشروعات الانتاجية والحياة العملية التى سيندمج فيها التلميذ بعد الانتهاء من دراسته : ففي الكيمياء يتعلم التلاميذ شيئا عن فروعها الرئيسة ، وعن المبادئ العلمية العامة للصناعات الكيماوية ، وعن أهمية الكيمياء بالنسبة لمختلف جوانب الحياة الاقتصادية . فدور الكيمياء فى التعدين

(10) L. I. Brezhnev, To Educate Our Young, (Moscow, 1968), pp. 12

وعلاقتها بمواد البناء ، واستخدامها فى الزراعة من الأمور التى تتصل بها معرفة التلاميذ . وفى علوم الحياة يتعلمون استعمال المجهر ، وتحضير بعض العمليات البسيطة ، وإجراء الاختبارات العملية ، وفحص صلاحية البذور للاستنبات ، والألغام بطريقة إجراء التجارب على النبات والحيوان ، وكيفية تحليل نتائج هذه التجارب ، ونحو ذلك . وفى الرياضيات يتعلمون طريقة استعمال الرسوم البيانية والهندسية ، ومبادئ اعداد البرامج للحاسب الآلى ، وما الى ذلك .

أما ما يتصل بالتدريب على العمل فأهم مظاهره ثلاثة : المظهر الأول هو تكريس وقت كاف للجانب العملى من المواد التى لها مختبرات حتى يقسم التلاميذ بتطبيق وإجراء التجارب المتصلة بما يتعلمونه . والمظهر الثانى أن هناك فرصة متاحة للتلاميذ كى يقوموا بالتجريب الحر فى المختبرات أو فى محيط المجمعات المدرسية . وأما المظهر الثالث فهو التدريب على العمل المنتج . وهذه الناحية تعتبر من أهم الأسس التى تقوم عليها تربية الناشئة فى الاتحاد السوفيتى . فالناشئ الصغير يتدرب على الأشغال اليدوية فى المرحلة الابتدائية ، أى فى الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة ذات الصفوف العشرة . ويتنقل الى التدريب على العمل المنتج البسيط من الصف الرابع وحتى نهاية الصف الثامن . فهو يتعلم أشغال الخشب والمعادن وبعض المواد الأخرى . وهم فى ذلك يستعملون أدوات بسيطة ، ويتتجون نماذج سهلة . وفى مدارس القرى تضاف أعمال الفلاحة المناسبة لمستوى التلاميذ . ودروس التدريب العملى هذه تمارس عادة فى ورش ومعامل التدريب وعلى أرض ملحقة بالمدرسة .

وفى الصفين التاسع والعاشر ينتجه التدريب على العمل الى جعل التلاميذ على الف بالصناعة الحديثة والزراعة المتطورة . وتدريب التلاميذ فى هذين الصفين يأخذ شكلا علميا فنيا ترتبط فيه ممارستهم العملية بما يتعلمونه فى مواد الفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة وما الى ذلك . وهذا التدريب قد يأخذ مكانته فى ورش المدارس ومعاملها أو فى المشروعات الزراعية والصناعية الموجودة بالمحيط البيئى للمدرسة . ونتاج التلاميذ عادة قد يستخدم كوسائل

مبينة على التدريس ، أو أدوات للمعامل والورش المدرسية ، أو لعب لرياض الأطفال ، أو ما الى ذلك .

أما فيما يتصل بتوجيه التلاميذ الى أعمالهم المستقبلية فلان هناك دراسة دقيقة لميول التلاميذ وقدراتهم وصحتهم لتكوين رأى عما يصلحون له الأعمال . كما أن مناشط التلاميذ خارج الصف وخارج المدرسة تلاحظ باعتبارها ذات دلالة توجيهية . وفي اطار ذلك نجد أن الهوايات والجمميات المدرسية والمناشط التي يسهم فيها التلميذ خارج المدرسة ذات أهمية كبيرة بالنسبة للموجهين . وللتلميذ نفسه دور ايجابي في تكوين مستقبله واختيار مايناسبه مما هو متاح من أعمال . ولذا تحرص المدارس على تثقيف التلاميذ فيما يتصل بغرض العمل الموجودة ، وبطبيعة كل عمل ومتطلباته . ولا يقف الأمر في ذلك عند حد وصف العمل والتعريف بجوانبه التكنولوجية ، ولكنه يتعدى ذلك الى شرح ظروفه ومتطلباته فيما يتصل بالمعرفة النظرية والتدريب العملي ، ولكي تتم عملية التوجيه بنجاح لا يتقرر الأمر بقرار سريع تصدره المدرسة أو برأى يصدر عن التلميذ ، ولكننا نجد أن هناك لقاءات تنظم من أجل هذا الغرض يشترك فيها المدرسون والآباء والأطباء وأمناء المكتبات والعاملون في المؤسسات العامة والمشروعات وما الى ذلك . ومن السهل حدوث التقاء بين التلاميذ والعاملين في مختلف المهن أو الحرف . فهناك أيام تفتح فيها أبواب المشروعات والمؤسسات . وهناك المؤتمرات واللقاءات التي تعالج موضوع اختيار العمل المناسب . ثم هناك ما سبقت الإشارة اليه من معالجة المواد الدراسية معالجة توضح وتليقها في حياة الانتاج والعمل ، فهذا من شأنه أن يلقي كثيرا من الضوء أيضا على طبيعة الأعمال المتاحة . على أننا ينبغي أن نشير الى أن التوجيه يأخذ في اعتباره احتياجات الأعمال والمشروعات القائمة . وأيا كان الأمر فان السنتين اللتين يقضيهما التلميذ في المدرسة الثانوية العامة - أى في تعليم بولي تكنولوجي - لا تجملان منه متخصصا في عمل من الأعمال كما هو الحال بالنسبة لأنواع أخرى من التعليم الثانوى (١١) .

(11) Alexei Kalinin, *The Soviet System of Public Education*, (Moscow, 1973), pp. 25 ff.

ب - المدارس الثانوية المتخصصة Secondary Specialized Schools

وهي مدارس يمكن أن يلتحق بها خريجو المرحلة المتوسطة لدراسة
تستغرق من ثلاث الى أربع سنوات وفقا لتخصص التلميذ . كما توجد
دراسات للطلاب الذين أكملوا الصف العاشر بالمدارس الثانوية العامة مدتها
سنتان . وتتمتع هذه المدارس بسمعة طيبة بين الناشئين ، فهي تهتم
بالمجال لاضمال خريجها بجميع فروع الاقتصاد والثقافة في الدولة ، وهي
متنوعة التخصصات تفدى حوالى أربعائة ميدان من ميادين العمل والانتاج
في الاتحاد السوفيتي . وهناك أنواع كثيرة من هذه المدارس ، ولكن
يمكن تقديمها في نوعين رئيسين : النوع الأول « Tekhnikum » ويتجه الى
تخريج ذوي المهارات العالية في أعمال الصناعة أو الأعمال الكتابية . ومن
برامج الدراسة المتخصصة التي تقدمها مدارس هذا النوع على سبيل
المثال : الالكترونيات ، الهندسة ، الميكانيكات الكهربائية ، النقل ، وسائل
الاتصال ، البناء ، النسيج ، التعدين ، الهندسة الكيميائية ومجموعة أخرى من
التخصصات المتصلة بالصناعات الثقيلة والخفيفة . كما أن من بين البرامج
التخصصية ما يتصل بالزراعة ، الغابات ، الأسماك ، علم التربة ، المواد
الغذائية . ثم هناك برامج في الاقتصاد ، الإدارة ، التمويل ، امساك الدفاتر ،
الأعمال الكتابية . أما النوع الثاني « Uchulishche » فهو نوع يعد خريجيه
للاهمال شبه المهنة . وهذا النوع يغطي أيضا ميادين واسعة ولكن
أكثر أنواع التخصص رواجاً بين الجماهير هي التخصصات الطبية (١٢) ،
والتخصصات الفنية ، والتخصصات الثقافية (١٣) والتخصصات التربوية - ولو
أن المدارس التربوية تلتفى الآن تدريجياً - وهناك دراسات أخرى .

والتلاميذ الذين يرغبون في الالتحاق بهذه المدارس ممن أكملوا الصف
الثامن بدخول امتحان مسابقة في اللغة الروسية واللغة المحلية وفي
الرياضيات ويضاف الى ذلك بالنسبة لبعض التخصصات مادة التاريخ .

(١٢) من التخصصات الطبية ما يتصل بأعداد المرضات ، والعاملين
بالصيدليات ، والعاملين في الأعمال الصحية وغيرهم .
(١٣) التخصصات الثقافية تخرج العاملين بالكتبات والمنظمين الثقافيين
ومن بينهم .

والأسئلة في هذه المخزونات بدور حصول ملامحة في خبره دراساتهم بالصرف - الناجية - وتوجد نسبة عالية من البناءات التي تتفاوت وتقسا لنوعه التخصص (١٤) . وهذه الدراسة تهدف إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يتمكنوا من استيعاب الناجية ، ويحصلوا خبرة ومهارات متخصصة ، ويكتسبوا نظرة مهنية واسعة . كما أنها تفي بمتطلبات الانتاج الحديث ، فالاستياج الحديث القائم على آختر ما واصل إليه العلم والتصنيع يتطلب من صغار الفنيين العاملين به مستوى عاليا من الدراسات النظرية والمعمرفة التطبيقية . وتقع المخزونات التي يدرسها التلاميذ في ثلاث دوائر : الدراسة التربوية العامة ، والدراسة الفنية العامة ، والدراسة المتخصصة . فالدراسة التربوية العامة تتناول مواد الدراسة الثانوية العامة ويخصص لها حوالي ١٥٠ ساعة على طول مدة الدراسة (٢٥) ومثل ذلك الوقت يخصص للدراسة الفنية العامة (١٩) أما مواد الدراسة المتخصصة فانها تختلف من تخصص الى تخصص اختلافاً بينا . ومنهج معظم المدارس المتخصصة في الصناعة ، والبناء ، والنقل والزراعة يحدد فترة معينة يعمل التلاميذ في أثنائها مستقلين في المشروعات الصناعية أو في محلات الانتاج أو في مزارع المدارس . ومعظم التخصصات تجل حوالي ٥٠٪ من الوقت للتدريب على الانتاج ولتطوير المهارات المهنية .

(١٤) مع أن الإحصاءات المتصلة بذلك والمتسيرة لي الآن ليست حديثة فانها تعطي فكرة واضحة عن ذلك . ففي عام ١٩٦٢ - ١٩٦٣ كانت نسبة البنات في مدارس الصناعة والبناء ٣٤ ٪ وفي المدارس الزراعية ٢٨ ٪ وفي المدارس التربوية ومدارس الفنون والسينماتيات ٢٩ ٪ . وفي مدارس الصحة العامة والثقافة الرياضية ٨٦ ٪ .
M. Deineko, Public Education in the USSR, (Moscow, n.d.) p. 174.

(١٥) يدرس التلاميذ في هذه الدراسة تاريخ الاتحاد السوفيتي ، اللغة الروسية والأدب ، الرياضيات ، الفيزياء ، الكيمياء ، لغة أجنبية ، تربوية رياضية .
(١٦) أكثر مواد الدراسة الفنية العامة شيوعاً لاتصالها بعدد كبير من التخصصات الفنية المتقاربة في الرسم الهندسي ، الإلكترونيات ، الهندسة الميكانيكية ، المعادن .

ويستطيع تلاميذ هذه المدارس في نهاية دراستهم الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة والمهنية ومن الممكن لكل طالب - وهذا ما تفعله جبهة الطلاب - أن يتجه مباشرة إلى العمل المناسب لتخصصه ، كما يمكنه أن يتجه طالباً الالتحاق بالتعليم العالي . إن دراسته التخصصية لا تجبره على البقاء في العمل . إن من ميزات هذه المدارس أنها تجعل التلميذ على الف بالحياة العملية ، وأنها تسلمه بمؤهل نافع في ضمان عمل فني إذا اقتصر عليها أو فشل في الالتحاق بالمهنة العليا ، كما أنها تجعل منه صاحب خبرة عملية إذا التحق بالتعليم العالي . ومعظم هذه المدارس يقع تحت إشراف وزارة التعليم العالي والثانوي التخصص ، ولكن بعضها يقع تحت إشراف وزارات أخرى مثل الزراعة ، والصحة العامة والثقافة . وذلك على خلاف المدارس الثانوية العامة التي تقع جميعها تحت إشراف وزارة التربية .

«Vocational technical schools»

ج : المدارس الفنية

وتسمى هذه المدارس أحيانا المدارس الحرفية «Trade schools» وهي مدارس أكثر تخصصا من الفنيين السابقتين . فالتربية فيها تركز بصفه رئيسية على تحصيل المهارة في حرفة معينة . وهذه المدارس تخدم ميادين العمل المتنوعة الموجودة بالبلاد فعلا . وتحدث مراجعات للحرف المختلفة فيحذف منها ويضاف إليها في ضوء ما يستجد من تطورات العلم والتصنيع . تنقسم هذه المدارس إلى نوعين : مدارس مدنية تمتد الدراسة فيها من سنة واحدة إلى ثلاث سنوات . ومدارس ريفية تمتد الدراسة فيها من سنة واحدة إلى سنتين ، وتحدد مدة الدراسة وفقا لنوعية العمل ومتطلباته . كما تحدد الحرف وفقا لمطالب الانتاج واحتياجات مؤسسات العمل المختلفة . ففي المدن نجد أن من بين العمال الذين تدعمهم هذه المدارس عمال التعدين ، وعمال المناجم ، والعمال الميكانيكيين ، وعمال السكك الحديدية ، والبائين والخياطين ، وعمال المطابخ والمطاعم . ومن بين الأعمال التي تدرب عليها مدارس الريف سوق الجرارات الزراعية ، وميكانيكا الآلات الزراعية ، وأشغال الراديو ، والبناء ، والحداثة وغير

ذلك • وكل تلاميذ هذه المدارس يتقاضون أجورا • والمدارس الحرفية النظامية تضم أقساما مسائية لامتداد العمال بنوع من الدراسات القصيرة لتطوير مهارتهم دون أن ينقطعوا عن العمل •

ويقضى تلاميذ المدرسة الفنية من ٦٠٪ الى ٧٠٪ من وقت الدراسة في التدريب الحرفي بالعمل الانتاجي • ويبدأ تدريبهم الحرفي بالعمل في ورش تعليمية ثم يتدربون على الانتاج مباشرة في المشروعات الصناعية • ويبقى التلميذ على الأقل ستة أشهر للتدريب في المشروعات الصناعية اذا كان برنامج دراسته يستغرق ستين أو ثلاث سنوات • فاذا كان برنامج دراسته يستغرق سنة واحدة انخفضت مدة التدريب الى ثلاثة أشهر أو أربعة • وواضح أن التركيز على الاعداد للحرفة على هذا النحو ثم قصر مدة الدراسة في بعض الأنواع يجعل حظ الدراسة العامة من الوقت محدودا • ولكن هذا القدر المحدود من الدراسة العامة على أي حال له قيمته في رفع المستوى الحرفي للمبالي وجعلهم فاهمين لبعض الجوانب النظرية المتصلة بعملهم • كما أنه يمكن أن يساعد على متابعة الدراسة في صفوف ثانوية مسائية أعلى يؤدي نجاحهم فيها الى فتح باب التعليم العالي أمامهم • والمدارس الثانوية الفنية من الناحية الادارية منفصلة عن باقي النظام التعليمي حيث انها تقع تحت اشراف لجنة حكومية - بمجلس الوزراء الاتحادى - لشئون التعليم الفني الحرفي •

هذه هي الأنواع الثلاثة الرئيسية لمدارس التعليم في الاتحاد السوفيتي • ونحب أن نشير الى أن الدراسة الثانوية العامة والدراسة الثانوية المتخصصة قد وضعت لهما تسهيلات تجعلهما في متناول العمال الذين يتطلعون الى مستوى تربوي أعلى وذلك عن طريق المراسلة أو الدراسة المسائية أو الدراسة في وقت الفراغ • كما نشير الى أن المدارس الثانوية العامة ذات الطابع الأكاديمي الغالب هي المدرسة التي ينظر اليها المسؤولون بأغلبها المدرسة الأساسية بالنسبة لتعليم الجبابير كما أشرنا من قبل • وقد قرر المؤتمر الرابع والشرن للتحزب الشيوعي السوفيتي التوسع

فمن نوع المدارس الفنية الحرفية التي تقدم تعليمًا ثانويًا لتلاميذها : ففي عام ١٩٧٠م كان أكثر من اثنا عشر ألفًا من التلاميذ دراستهم في مدارس فنية حرفية تقدم لتلاميذها تعليمًا ثانويًا (١٧) . وقد اعتبر المؤتمرون هذا العدد صفيًا وقويًا وجوب زيادته إلى ثلاثة عشر مئلا في عام ١٩٧٥ . أما عدد الحرف التي تدرب عليها تلميذ المدارس فيزيد عن " ١١٠٠ " من الحرف والأعمال (١٨) .

ثانياً - النموذج الإنكليزي :

من المناسب في هذا السياق أن نعرض لخبرة دولة أخرى تختلف في نظامها الاجتماعي ومشكلاتها التعليمية . وربما يكون اختيار انكلترا أكثر ملاءمة من حيث تعرض نظام التعليم الثانوي فيها لمشكلات ربما نكون قد ورنّا بعضها . ونظام التعليم في بريطانيا يستمد بالامركزية الإدارية ، ولكن مجتمع التقاليد ينعكس حياته كبراً على منظماته . هناك تقاليد التمسكت بالنظام التعليمي تجعل محاولة التفسير في بعض مؤسساته التي أخذت طابعا معينا أمراً صعباً بل ربما تظهرها بأنها مقاومة جريئة . قد يجد القارئ في وثائق التربية في بريطانيا مثل هذه العبارة التي وردت في منشور رسمي بتاريخ ٣٠ من يونيو (حزيران) عام ١٩٧٠ مقرر أن الحكومة تعتقد أنه من الخطأ أن تفرض على السلطات التربوية المحلية نموذجاً لتنظيم التعليم الثانوي (١٩) . ولكن ذلك لا يعني أننا سنجد أنفسنا أمام تشعبات أو تطبيقات كثيرة . فالنظام السائد في بريطانيا هو

- (١٧) عدد من تخرجوا من العمال الماهرين في عام ١٩٧١ كان مليوناً وسبعمائة ألف متخرج أكملوا دراستهم بالمدارس الفنية .
(18) a -- Hina and Mishin, op. cit., pp. 31 ff. ; b -- Deineko, op. cit., pp. 74 — 180 ; c — N. Grant, Soviet Education, (a Pelican Original, 1968), revised edition, pp. 73 — 108 ; d — V. Mallinson, An Introduction to the Study of Comparative Education, (London, 1966), third edition, pp. 184 — 186, 227 — 239.
Alexei Kalinin ; op. cit., pp. 37 ff.
(19) International Conference in Education, 1971, Report on Developments in the United Kingdom, 1970 — 1971, p. 3.

أن التعليم فيما قبل سن الخامسة يتم في دور الحضانة ، وأن التعليم الابتدائي ينته من الخامسة حتى السادسة عشرة حيث يبدأ التعليم الثانوي بأنواعه . ويجوز هذا التنظيم السائد توجد محاولات تجريبية تتصل بإنشاء مدارس متوسطة في بعض المناطق تضم التلاميذ فيما بين سن ٨ أو ٩ الى ١٢ أو ١٣ قبل أن يذهبوا الى التعليم الثانوي ، وتتمو المدارس المتوسطة نموا سريعا (٢٠) .

في انكلترا يعتبر سن الخامسة هو سن بدء الإلزام بالذهاب الى المدرسة ويعتبر سن السماح بترك المدرسة هو السادسة عشرة . ومعنى ذلك ان كل تلميذ عليه وقفا لهذا النظام ان يمضي خمس سنوات على الأقل في المرحلة الثانوية . ووفقا لقانون التعليم لعام ١٩٤٤ قامت السلطات في عام ١٩٤٥ باعادة تنظيم معاهد التعليم التي كانت قائمة قبل ذلك التاريخ ، وقد أدى ذلك بالنسبة للتعليم الثانوي الى وجود ثلاثة أنواع : المدارس الثانوية الأكاديمية ، والمدارس الثانوية الفنية ، والمدارس الثانوية الحديثة . وفيما يلي نعرض لكل نوع :

١ - المدارس الثانوية الأكاديمية «Grammar Schools» وهي أقدم أنواع المدارس الثانوية في بريطانيا ، إذ يرجع تاريخها الى القرن السابع الميلادي . وللمدرسة الثانوية الأكاديمية مكاتبات عند الجماهير باعتبارها مدخلا الى التعليم العالي والحياة المهنية ووظائف النفوذ . وقبل تطبيق قانون ١٩٤٤ كانت تصرف اليها الأذهان عند التفضل بالمدرسة الثانوية . ووظيفتها التقليدية هي امداد تلاميذها ببرامج أكاديمية تباعدتهم على متابعة التعليم الجامعي . ويقضى التلاميذ فيها عادة سبع سنوات . وفي السنوات الخمس الأولى تقدم اليهم برامج دراسية عامة . أما في الصف السادس «Sixth-form» - ويستغرق عادة عامين - فيدرس التلاميذ عددا أقل من المواد ولكن على مستوى أكثر عمقا واتساعا ، وفيه يتدرب التلاميذ على المستوى التحليلي الناقد (٢١) . ووفقا للتعليمات التي

(٢٠) في عام ١٩٦٩ كان عدد المدارس المتوسطة في انكلترا وويلز ٧٤٠ مدرسة بها ٤٤٧٠ من التلاميذ . وفي عام ١٩٧٢ بلغ عدد هذه المدارس ٥٤٤ بها من التلاميذ ٢٠٥٦٠٦ . (٢١) المواد التي تدرس عادة في المدرسة الثانوية الأكاديمية هي الفلسفة الانكليزية وادابها ، اللغات الاجنبية الحديثة ، اللغات القديمة (عادة اللغة

أجريت في عام ١٩٥١ يتقدم التلاميذ لامتحان عام للحصول على الشهادة الثانوية العامة «General Certificate of Education» بمستوياتها العادي والرفع . وليست هناك مجموعة مواد ثابتة مقررة يمتحن فيها التلاميذ جميعا لكي يحصلوا على هذه الشهادة ، ولكن الطلبة يحصلون على هذه الشهادة في مواد مفردة . فيمكن أن يحصل الطالب على الشهادة في مادة واحدة في البداية ثم ينطلق مضيفا من المواد ما يختار . والطالب يختار عدد المواد في ضوء المتطلبات المختلفة للكلية . وهي تمثل في حدها الأدنى في النجاح في اللغة الانكليزية وأربع أو خمس مواد أخرى منها اثنان على الأقل ينتج فيها بمستوى رفع . والطلاب عادة يتقدمون لهذه الامتحانات بين سن السادسة عشرة والثامنة عشرة . ويعتبر سن التاسعة عشرة هو الحد الأعلى الذي ينبغي أن يترك التلميذ عنده المدرسة .

لم تكن المدرسة الثانوية الأكاديمية تسمح لأكثر من ٢٠٪ من التلاميذ يتجهون من المرحلة الابتدائية . وكان لابد من اختيار التلاميذ الذين يمكن أن يكونوا أكثر نجاحا من غيرهم في متابعة هذا النوع من الدراسة . ومنذ عام ١٩٤٥ يتم ذلك عن طريق اجراء اختبار معروف باسم اختبار سن ١١ + Eleven-Plus Examination . والأساليب المتبعة عادة في هذا الاختبار هي اجراء اختبار ذكاء - ويسمى حاليا بالاختبار اللفظي - واجراء اختبارات تحصيلية تكون عادة موضوعية ، كما تكون مقننة في كثير من الأحوال . وتتاول اللغة الانكليزية والحساب . وتراجع نتائج هذه الاختبارات في ضوء تقارير مديري المدارس الابتدائية ، وكذلك سجلات الأطفال طول مدة الدراسة الابتدائية . وتجري هذه الاختبارات على التلاميذ حوالى شهرى فبراير ومارس (شباط وآذار) في

اللاتينية ونادرا اللغة اليونانية) ، التاريخ ، الجغرافيا ، الرياضيات البحتة والتطبيقية ، الكيمياء ، الفيزياء ، الاحياء ، التربية الفنية ، الموسيقى ، اشغال التجارة واشغال المعادن للبنين ، تدبير منزل للبنات ، تربية دينية ، تربية رياضية . وفي بعض المدارس يدرس كبار التلاميذ مادة اضافية أو أكثر من مواد مثل الهندسة الميكانيكية ، الهندسة المعمارية ، الرسم الهندسى ، الاقتصاد ، الفلسفة ، وغيرها . وفي المدرسة جمعيات رياضية وثقافية واجتماعية ، وتنظيمات طلابية متنوعة .

مدارسهم وبإشراف معلمهم الذين يصصحونها ، ويجددون المستويات وفقا للتعليمات . ثم ترسل الأوراق والنتيجة الى دائرة التربية المحلية . Local Education office» حيث تراجع ثم ترتب نتائج كل مدارس المنطقة الواقعة فى هذه الدائرة . وبعد ذلك تقوم لجنة الامتحان التى تئنها المديرية بتقرير الحد الذى سيقفون عنده فى القبول بالمدارس الثانوية الأكاديمية . وليس هناك مستوى مقرر بصفة نهائية لهذا القبول ، فهو يتقرر وفقا لعدد مدارس المنطقة ومدى اتساعها . وعلى هذا كانت الفرصة تضيق فى بعض المناطق حيث لا تسمح المدارس الا لحوالى ١٠٪ ممن أكملوا التعليم الابتدائى ، بينما كانت تسمح ففصل الى ٤٠٪ فى بعض جهات انكلترا ، وتتجاوز ذلك الى ٦٠٪ فى بعض جهات ويلز . وهذا معناه أنه قد يكون هناك مستوى من التلاميذ لايسمح لهم بالدراسة فى المدارس الثانوية الأكاديمية فى جهة ما بينما يسمح بهسا لمستوى من زملائهم أقل من مستواهم فى جهات أخرى يتوفر بها عدد أكثر من هذه المدارس . والتلاميذ الذين لا يقبلون يتلمسون الطريق الى اكمال دراستهم فى نوع آخر .

وفى السبعينيات أخذت المدارس الثانوية العامة تتناقص أمام زحف المدارس الثانوية الشاملة التى صارت أكثر المدارس الثانوية انتشارا فى الوقت الحالى . فقد أعلنت الحكومة البريطانية أنها ستستخذ من المدرسة الثانوية الشاملة نموذجا لاعادة تنظيم التعليم الثانوى . ومعنى ذلك أن الحكومة تتجه الى الاقتصار على نوع واحد من التعليم الثانوى وهو النوع الشامل . هذا على الرغم من القلق الذى يسود بعض الدوائر على مصير المدارس الثانوية العامة التى تتميز بعلامتها القوية الأصيلة ، وبرسوخها فى تاريخ التعليم الانكليزى . كما أن الحكومة أيضا تفعل ذلك على الرغم من أن المدارس الثانوية الشاملة - كما سنعرف فى ثنايا معالجتها بعد قليل - لا تزال فى دور التجريب . وأمام هذه السياسة يكون طبيعيا أن تتناقص كذلك المدارس الثانوية الفنية والمدارس الثانوية الحديثة .

٢ - المدارس الثانوية الفنية : «Secondary Technical Schools»

كانت هذه المدارس - قبل انشاء المدارس الثانوية الشاملة - تهيم الأطفال (م ١٤ - التربية)

الذين يلتحقون بها فرصة تلى في جودتها عند الجماهير فرصة المدارس الثانوية العامة . كانت هذه المدارس قبل الاتجاه الى تقليص عددها تستوعب حوالى ٤٪ من التلاميذ الذين يكملوا المرحلة الابتدائية ، أى أنها كانت محدودة العدد . وربما كان عددها المحدود هو السبب في أنها كانت تتبع سياسة الانتقاء مثل المدارس الثانوية العامة . ونحن ينبغي أن نشير الى أن هذه المدارس ليست « فية » بالمعنى الشائع أو المؤلف لنا : فهي مدارس لا تحاول أن تعلم حرفة أو تهىء تلاميذها للالتحاق بعمل معين . كما أنها ليست ذات برنامج دراسي يعتبر جزء منه دراسة ثانوية عامة والجزء الآخر دراسات فنية . انها مدارس تقدم تعليمًا ثانويًا جيدًا لبعض التلاميذ الذين يكون لديهم نوع من الميل الى بعض ميادين النشاط الانساني . ان سن الحادية عشرة التى تنتهى عندها المرحلة الابتدائية تعتبر سنا مبكرة لا يمكن أن تشخص فيها ميول التلاميذ بصورة مؤكدة ، ولكننا يمكننا عن طريق ملاحظة التلاميذ ودراسة مناسطهم خارج المدرسة والتحدث الى آباءهم أن نكون فكرة عما يجذب اهتمامهم ويتابعونه ، فلاهتمام مثلا بالقراءة عن موضوعات التجارة ومشكلاتها ، والاهتمام باكتشاف تركيب الأشياء أو الناحية الميكانيكية فيها ، والاحساس بجمال أشغال الابرّة الدقيقة عند البنات والتميز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب فيها ، وما الى ذلك من أمور شيء يساعد على تكوين صورة من نوع ما عن بعض الميول لدى

(٢٢) فيما يلى بيان احصائى بأنواع المدارس الثانوية فى انكلترا وويلز فى عامى ١٩٦٨ و ١٩٧٣ :

	الشاملة	الحديثة	العامة	الفنية	
١٩٦٨ مدارس	٧٤٥	٣٢٠٠	١١٥٥	١٢١	
تلاميذ	٦٠٤٤٢٨	١٣٦٧٣٦٧	٦٥٥٧٠٢	٦٢٠٢١	
١٩٧٣ مدارس	١٨٣٥	١٩١٥	٨١٩	٤٣	
تلاميذ	١٥٨٠٤٠٦	٩٦٥٧٥٣	٤٩٦٧٦٦	٢٥٣٢١	

International Conference on Education, 1975, Report on the Development of Education in the United Kingdom 1973 .. 1975, p. 26.

التلاميذ ، ولو أننا في نفس الوقت نضع معها احتمالات أن تكون دائمة أو مؤقتة ، رئيسة أو ثانوية . وأمثال هؤلاء التلاميذ حين يلتحقون بالمدرسة الثانوية الفنية في انكلترا يكونون موضع اهتمام المدرسة ومدرسيها .

قد لا يبدو منهج السنتين الأوليين (١١ الى ١٣ +) من المدرسة الثانوية الفنية للزائر العابر مختلفا عن منهج المدرسة الثانوية الأكاديمية . هناك اهتمام بالمهارات الأساسية والآداب والعلوم وقد تكون هناك لغة أجنبية ثانية . ولكن الواقع أن الاختلاف يكمن في المهارة التي يبدونها المدرسون في استغلال ميول التلاميذ . انهم يديرون كثيرا من النشاط حول هذه الميول بشكل يجعل التلاميذ يحسون بأن نشاطهم المدرسي نشاط غرضي . وهم يتبعون نشاط التلميذ العملي وأشغالهم اليدوية باعتبارها مؤشرات تساعد على التنبؤ بنوع العمل المناسب . وهؤلاء المدرسون عادة جماعة من الرجال والنساء تهأت لهم - قبل اشتغالهم بالتدريس - فرصة الاتصال بمجموعة من الصناعات أو الميادين التجارية التي تهتم بها المدرسة .

وفي أثناء السنتين التاليتين (١٣ الى ١٥ +) يستمر استغلال ميول التلاميذ ، وتكون هناك على الأقل حصة أسبوعية تخصص للمواد التكنولوجية أو التجارية أو أي فرع آخر تهتم به المدرسة . وإلى حد ما تنعكس هذه النواحي على الدراسات العلمية والفنية والتاريخ والجغرافيا واللغات . وفي أثناء هذه الفترة يصير سهلا لأعضاء الهيئة التدريسية عادة أن يشخصوا بدرجة من التأكيد مجموعة النشاط التي تناسب كل فتى وكل فتاة . فإذا كانت موجودة في المدرسة تابع التلميذ دراسته بها بعد ذلك وألا أرسل الى مدرسة أخرى تتوفر فيها هذه النشاط . على أننا ينبغي أن نشير الى أنه قد يحدث ألا تحول المدرسة أحدا من تلاميذها إما حفاظا على حجمها ، أو لأن هناك ميزات في بعض التلاميذ كالنفوق في النشاط الرياضي أو الاجتماعي أو الثقافي مما يجعل المدرسة حريصة على بقائهم .

وهكذا يمكن من سن ١٥+ عمل القرار النهائي فيما يتصل بمستقبل معين

للناشيء يبدأ في سلوك الطريق اليه • فهو مثلاً من سن ١٦ + قد يتحول الى التلمذة الصناعية «apprenticeship» في احدى الحرف أو في مكتب له اتصال بأعمال التلمذة الصناعية مثلاً ، كما يمكن أن يدرس للحصول على الشهادة الثانوية العامة • ويستطيع بعدها أن ينابيع الدراسة في احدى الكليات الفنية (٢٣) «Technical Colleges» • وبعض التلاميذ قد يصل الى المستوى الذي يمكنهم من متابعة دراستهم في احدى الجامعات • ان كثيراً من المدارس الثانوية الفنية تقدم برنامجاً مماثلاً للبرنامج الذي تقدمه المدرسة الثانوية العامة ، ويمكن الفرق الوحيد بين الاثنين في مزيد من الاهتمام تضيفه المدرسة الثانوية الفنية على المواد العلمية والتكنولوجية •

٣ - المدارس الثانوية الحديثة : «Secondary Modern Schools»

كان يأوى الى هذه المدارس - قبل تقليص عددها - حوالى ٦٧٪ من الأطفال الذين ينتهون من المرحلة الابتدائية ، ويبقون فيها حتى يكملوا فترة التلميم الا لزامى ثم يتركها معظمهم • وكانت هناك أعداد من هؤلاء التلاميذ تبقى الى ما وراء سن الالزام • وكانت هذه الأعداد تصل في بعض المدارس الى ١٠٪ وقد تزيد في بعض المدارس حتى تصل أحيانا الى ٥٠٪ ، ولكن ذلك كان يرتبط بعوامل متغيرة متعددة • ومنذ عام ١٩٤٥ - ١٩٤٦ حتى عام ١٩٧٢ - ١٩٧٣ كان واجبا أن يبقى بها كل تلميذ من الداخلين اليها أربع سنوات حتى يصل الى سن الخامسة عشرة • وبرفع سن الالزام حتى السادسة عشرة ابتداء من ١٩٧٣ - ١٩٧٤ صار على كل تلميذ دخلها بعد المدرسة الابتدائية واجب البقاء خمس سنوات بها •

والمدارس الثانوية الحديثة تقدم برامج دراسية وتدريبية عملية متنوعة

(٢٣) من الدراسات التي يمكن أن يتابعها الطالب للحصول على شهادة تخصصية من هذه الكليات ما يتصل بالهندسة ، الكيمياء ، الفيزياء التطبيقية ، الكيمياء التطبيقية ، التعدين ، التجارة ، النسيج ، هندسة السفن ... وغير ذلك •

للتأية • وليس من الممكن أن تقدم تفصيلا وافيا أو برنامجا يعتبر نموذجا مثلا تمثيلا صحيحا لعمل تلك المدارس • فهي تستمتع بحرية كاملة في اختيار ما تعلم ، وكذلك في اختيار طريقة التعليم • ويقوم مدير المدرسة الحديثة بالاشتراك مع السلطات التربوية المحلية بوضع منهج المدرسة • والحقيقة أنها عندما أنشئت في عام ١٩٤٥ لم تتحدد وظيفتها بشكل يتسم بالوضوح الكافي • فقد اكتفى بالنظر إليها على أنها مدارس تقدم برنامجا تربويا يناسب نوعية الأطفال الذين يدخلونها ليقوا فيها حتى يبلغوا سن ترك المدرسة • ووفقا لحظ كل منها من هيئة التدريس كانت درجة تطورها • فهي كانت تقدم المواد التي يتوفر لها مدرسون وتهمل ما عداها • وحتى الآن قد يجد الإنسان بعض هذه المدارس لا تقدم - ولا تهتم بأن تقدم - دروسا في الفيزياء أو في الكيمياء بينما تكون قد طورت برنامجا في العلوم العامة يناسب مدرسيها وطلابها • وبعضها لا يقدم دروسا في اللغات الأجنبية ولكنه يمكن أن يكون قد طور مناهج أكاديمية أو غير أكاديمية لها قيمتها وأهميتها • وعلى الرغم من حظها المتواضع فيما يتصل بنوعية المدرسين نجد بعض هذه المدارس قد تطورت وامتدت لدرجة أنها يوجد بها صف سادس ، وأنها تمد تلاميذها للحصول على الشهادة الثانوية العامة ولو أن ذلك محدود للغاية •

وتلاميذ هذه المدارس يقسمون إلى مستويات ، يدرس كل مستوى ما يناسبه من المواد ، والفرق بين هذه المستويات المختلفة ليس كبيرا (٢٤) ومعظم المدارس يوجد بها حوالي سبع عشرة مادة دراسية وليس معنى ذلك أن كل مادة لها مدرستها الخاص أو أن كل مدرس له تخصص معين ، فكثير من المدرسين يعلمون عدة مواد • وهناك مواد اختيارية ، ولكن دائرة الاختيار تكون ضيقة

(٢٤) في المستوى المتوسط - لتلاميذ السنة الثالثة المقسمين إلى ثلاثة مستويات بأحدى المدارس - كانت المناشط التي في جدولهم هي : اللغة الانكليزية ، المكتبة ، اللغة الفرنسية ، التاريخ ، الجغرافيا ، الرياضيات ! العلوم العامة ، الاحياء ، التجارة ، اشغال المعادن ، الرسم الهندسي ، التربية الدينية ، الموسيقى ، التربية الفنية ، اشغال حرفية ، تربية رياضية ، ألعاب •

فى الصفوف الثلاثة الأولى ثم تتسع من الصف الرابع • وهنالك بعض من تلاميذ هذه المدارس يخرجون منها وهم يحملون شهادة فى أعمال السكرتارية أو فى بعض النواحي الحرفية ، كما أن هناك بعضا آخر يذهب للالتحاق بالتلمذة الصناعية (٢٥) •

كانت هذه هى الأنواع الثلاثة الرئيسة للمدارس الرسمية الثانوية فى انكلترا عقب تطبيق قانون ١٩٤٤ • ولكن الظروف أدت الى تطوير نوع رابع يحتل جاليا المكان. الراسخ بين أنواع التعليم الثانوى • فأكثر شيء قوبل بعدم الارتياح فى تنظيم التعليم الثانوى فى انكلترا هو امتحان الحادية عشرة + • لقد سبب ذلك الامتحان شعورا بالقلق للاباء وللتلاميذ معا • انه يتضمن حكما على الذكاء والتحصيل ويحدد طريق المستقبل • وقد ساد الشعور بعدم عدالته لأن هذه السن تعتبر سنا مبكرة للحكم فيها على قدرات التلاميذ ولتحدد مصيرهم • كما أن اختيار التلاميذ للمدرسة الثانوية الأكاديمية ارتبط بمقدار سعة هذه المدارس ومدى انتشارها فى جهة ما ، وهكذا نجد تلاميذ حرموا من دخول هذه المدارس فى احدى المناطق بينما قبل فى مدارس مناطق أخرى من هم أقل من مستواهم • ومع مرور السنين تزايد الشعور بعدم دقة نتائج هذا الامتحان وعدم صلاحيته لأن يكون أساسا للتنبؤ الدقيق فيما يتصل بمستقبل الناشئين ، فهناك أعداد ممن قبلوا فى المدرسة الثانوية الأكاديمية ولكنهم فشلوا فى أن يصلوا الى مستوى يسر لهم القبول بالتعليم الجامعى ، بينما هناك أعداد ممن دخلوا نوعا من المدارس الثانوية غير الأكاديمية قد نهيأ لهم أن يصلوا الى مستوى أعلى ، وأن يسلكوا طريقهم الى الجامعة على الرغم من تواضع الجو المدرسى •

بدأت انعكاسات هذا القلق تظهر منذ وقت مبكر • ففي عام ١٩٤٧ أعلنت

(25) a- H.C. Dent, *The Educational System of England and Wales*, (London, 1961), pp. 101 — 121; b- J.D. Koerner, *Reform in Education*, (London, 1968), pp. 65 — 75; 83 — 93; c- G.A.N. Lowndes, *The English Educational System*, (London, 1960), revised edition, pp. 30 ff.; d- International Conference in Education, 1971, *op. cit.*, e- International Conference on Education, 1975, *op. cit.*

اللجنة التربوية بمجلس مقاطعة لندن اقترحا يقضي بإنشاء (مدرسة ثانوية شاملة) يلتحق بها كل التلاميذ على مختلف مستوياتهم ، ولم يكن معنى (المدرسة الثانوية الشاملة) واضحا تمام الوضوح في الأوساط التربوية نفسها وقد أخذت الدعوة الى إنشاء هذه المدارس تنتشر في الأوساط السياسية والتربوية معا . كان هناك من يرتاح للاتجاه الى إنشاء هذه المدارس ، ويرى فيها وسيلة للتخلص من مشكلة (انقضاء الأطفال) الذي يتضمن حكما بامتناع بعض المدارس وتلاميذها على حساب الباقي الذي يلتحق بمدارس لا تتقى ، وهؤلاء هم الكثرة . وكان هناك في نفس الوقت من يخشى أن يكون ذلك اتجاها الى التداني بمستوى التعليم الثانوي وإلى القضاء على النوع الجيد منه . أما وزارة التربية فلم تكن ترى ضررا في أن يوضع ذلك موضع التجريب في حدود ضيقة . وخرج تقرير وزارة التربية عن التعليم في سنة ١٩٥٣ Education in 1953 ليعلم أنها مشغولة فعلا بإنشاء سبع عشرة مدرسة ثانوية شاملة وأن عشرة أخرى ستأخذ طريقها الى الانشاء (٢٦) . وبدأ التقدم في إنشاء هذه المدارس يسير ، ولكنه لفترة طويلة كان ينظر اليه على أنه تقدم بطيء لم يحل المشكلة ، وإنما أضاف نوعا الى أنواع التعليم الثانوي التي كانت قائمة . ويمكننا أن نقول إن ترتيب المدارس الثانوية بين الجماهير يسير الآن تازيلا على هذا النحو : المدرسة الثانوية الأكاديمية ، المدرسة الثانوية الشاملة ، المدرسة الثانوية الفنية ، المدرسة الثانوية الحديثة .

والمدارس الثانوية الشاملة القائمة الآن في اكلترا متنوعة تنوعا يجعل من غير المستطاع تقديم نموذج يعطى صورة عنها . وتكاد كل مدرسة منها تعتبر تجربة مستقلة . غير أننا نشير هنا الى ثلاثة أمور هي : أن حظ هذه المدارس من ذوى القدرات العالية من التلاميذ حتى أوائل السبعينيات كان ضيفا ففى بالنسبة للجماهير تعتبر اختيارا جيدا من المرتبة الثانية . ولذلك كان معظم هؤلاء يتجه بأولادهم الى المدرسة الثانوية العامة أولا . والأمر الثاني هو أن التلاميذ يقسمون فيها وفقا لمستوياتهم وقدراتهم ولو أن دراستهم

(26) I.L. Kandel, *The New Era in Education*, (London, 1961), a reprint, pp. 260 — 264.

ومناشطهم في السنوات الثلاث الأولى تبدو ذات طابع موحّد تضيق فيه دائرة الاختيار والتّوعية . والأمر الثالث أن هيئة التدريس بهذه المدارس من أنواع جيدة . وقد كان من الممكن لهم - بل من السهل عليهم - إدارة صفّ سادس وتقديم التلاميذ ذوى القدرة العالية الى الشهادة الثانوية في سهولة ويسر .

ولقد أشرنا الى أن التوسع الكبير في هذه المدارس قد ظهر في انكلترا في السبعينيات . فحكومة العمال البريطانية أولت هذا الأمر اهتمامها . وقد أعلنت هذه الحكومة في عام ١٩٧٤ «Circular 4/74» أنها مصممة على تنظيم التعليم الثانوى كله وفقا لنموذج المدارس الثانوية الشاملة ، وعلى إلغاء اختبارات الانتقاء . وفي خطاب العرش «The Queen's Speech» بتاريخ ٢٩ أكتوبر « تشرين الأول » ١٩٧٤ وردت إشارة الى أن الحكومة تعطي اهتماما خاصا لتطوير التعليم الثانوى بحيث يصير جميعه من النوع الشامل . وفيما يلى نعرض مزيدا من التوضيح لفكرة المدرسة الثانوية الشاملة .

٤ - المدرسة الثانوية الشاملة : «Comprehensive Secondary School»

تقوم فكرة المدرسة الثانوية الشاملة على استيعاب جميع الأطفال الذين ينتهون من المرحلة الابتدائية في جهة معينة ، وتقديمهم الى برامج تربوية تتبع الفرصة لكل منهم كي يصل في تحصيله الى أقصى ما تمكنه منه قدراته واستعداداته . انها ليست تجميعا لعدة أنواع من المدارس الثانوية ، ولكنها كل التعليم الثانوى يقدم تحت سقف واحد . وهذه المدرسة مفتوحة لجميع التلاميذ على مختلف طبقاتهم ومستوياتهم التحصيلية . وهى لا تضع حدودا لتحصيل تلاميذها ، ولا تفرض عليهم مناشط ثابتة معينة . انها ترعى الجميع ، وتهيئ لكل منهم فرصة النمو الصحى جسما وعقليا ، كما تهيئ لأفراد المجتمع المدرسى فرصة تبادل الخبرات فيما بينهم ، وإظهار مواهبهم ونواحي امتيازهم . ومن أجل تحقيق ذلك تمتد المدرسة الثانوية الشاملة الى تقديم

برامج متنوعة مختلفة المستويات بحيث تتلام مع الاستعدادات المختلفة للتلاميذ ،
انها تترقى بذوى الاستعدادات المحدودة من التلاميذ ، ولكنها لا تكلمهم الى
انفسهم ، فهي تحفز همهم ، وتستثير دوافعهم ، وتشخص نواحي ضعفهم ،
وتنشئ صفوفًا للتعليم العلاجي يتردد عليها في اوقات معينة من يحتاج الى رعاية
خاصة كى يتغلب على بعض الصعوبات التى تواجهه فى بعض المواد الدراسية .
ثم هى ترى الموهوبين ، فلا تقنع بأن تقدم اليهم منهجًا يؤهلهم لاجتياز امتحان
عام ، ولكنها تمكنهم من تخطى حدود انقررات المؤلفه ، ومن اكمال الدراسة
الثانوية فى مدة أقصر من المدة المعتادة .

ويجدر بنا فى هذا السياق أن نشير الى أن المدرسة فى تعليم التلاميذ ذوى
القدرات العالية تفسح لهم سبيل الانطلاق دون محاولة اعاقه لهم أو وضع
حدود يقفون عندها . والأمر الثانى أن التلاميذ ذوى القدرات المحدودة تجب
معاونتهم بشكل بناء على اختيار المادة المناسبة ، والسير فى التحصيل بدرجة
مناسبة . ويستعان فى ذلك بتوجيه المرشدين التربويين والمدرسين وبالتحذ على
القدوة بالتلاميذ اللامعين . والأمر الثالث هو أن ذوى القدرات العالية من
التلاميذ يشتركون مع غيرهم فى بعض المناشط . والمدرسة - اذ تشجعهم على
ذلك ، وتقدم لهم كل التيسيرات - لا تمكنهم من احتكار الأدوار الرئيسة
والناقشات والاستشار بالتحدث داخل الصف . والمدرسة تهيم من الفرص
المتنوعة ما يساعد التلميذ على ادراك مواهبه ومجالات امتيازاه ، وكذلك على
ادراك مواهب الغير ومجالات امتيازهم .

واضح من ذلك أن المدرسة الثانوية الشاملة تضم تلاميذ يمكنهم أن
ينطلقوا بنجاح فى دراساتهم الأكاديمية أو التكنولوجية الى الحد الذى يهيء
لهم متابعة الدراسة الجامعية ، كما أن بها تلاميذ ذوى قدرات محدودة يستطيعون
أن يستفيدوا من البرامج المنظمة تنظيمًا مناسبًا لهم ، وبين هاتين الفئتين توجد فئات
أخرى من التلاميذ يختلفون فى مستويات قدراتهم ، وكل فئة من هؤلاء ينبغي
أن تتلقى نوعًا من التعليم المناسب لمستواها . واذا كان التلاميذ يتلقون
برامج مختلفة فى النوعية والمستوى فالتا ينبغي أن نشير الى حقيقتين : الأولى

أن هناك برنامجا أكاديميا عاما وبرنامجا عمليا وإنتاجيا عاما ، وهذان موجودان بالنسبة لكل تلميذ ولو أن هناك شيئا من التنوع يتيح المجال لاختيار بعض المواد وترك البعض الآخر . والحقيقة الثانية أن هناك برنامجا ثالثا يتضمن مواد يمكن أن يتلقاها ذوو القدرات المختلفة من التلاميذ في نوع من التعليم الجمعي لا يتوزعون فيه إلى مستويات وذلك مثل التربية الرياضية والموسيقى والتربية الفنية . ويمكن أن تسلك المدرسة مثل ذلك في مواد أخرى مثل التربية الدينية .

والأمر بهذه الصورة يتطلب مرونة في العلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي إذ ينبغي أن تحدد كل كلية التطلبات الرئيسة حتى يسترشد بها القادرون من التلاميذ في اختيار برنامج دراستهم . وهناك مطلب ثان يتصل بتطوير أعداد المدرسين ذوي القدرة على التعامل مع مستويات مختلفة من التلاميذ ، وعلى الاسهام في الكشف عن القدرات والميول المختلفة من التلاميذ ، وعلى الاسهام في الكشف عن القدرات والميول المختلفة وتقرير نوع المنهج الملائم ، ثم تقرير الوقت الذي يمكن أن تستغرقه دراسة معينة بمستوى معين . ومطلب ثالث يتصل بتطوير نظرة المدرس إلى عمله ، فهو ينبغي أن يرتبط بمدرسته طول اليوم الدراسي ، وأن يسهم في الإشراف على التلاميذ وفي بعض جوانب الإدارة ، وأن يشترك في اجتماعات مدرسي المدرسة ، ومدرسي الصف ، وكذلك اجتماعات مدرسي مادة معينة .

وعدد تلاميذ المدرسة الثانوية الشاملة يكون في العادة كبيرا . وهذا يقتضي توفير عدد مناسب من الموجهين والمرشدين التربويين الذين يمكنهم أن يساهموا في توجيه الطلاب وفي مساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي تواجههم ، وكذلك في مساعدة المدرسة على التخلص من العقبات التي تعترض سيرها . فنتجنا مثلا توقع ضغوطا من الآباء - وربما من بعض المدرسين - لكي يحصل أكبر عدد ممكن من التلاميذ مهما كانت درجة استعدادهم المواد الأكاديمية بالذات وهذا ضد وظيفة المدرسة الشاملة . إنها تهيب لكل مستوى ما يصلح له . ثم إن المرشد التربوي قد يرشد التلاميذ فيما يتصل

بمجرى حياتهم المستقبلية ، ويساعدهم على التحول من برنامج ثبت أنه غير ملائم الى برنامج آخر فى جو خال من التوتر والانفعالات الحادة .

واذا كان ذلك يوضح مدى المرونة التى تسود جو المدرسة الثانوية الشاملة فإن معناه فى نفس الوقت أن هناك قسما كبيرا من الحرية تتمتع به المدرسة فى ادارة نفسها . والواقع أن السلطات التربوية تعهد عنادة بأمر المدارس الثانوية الشاملة الى جماعات ممتازة ذات نظرة تربوية واسعة الافق ، وذات قدرة على الاستجابة للمواقف الطارئة فى حكمة وسرعة . وهى تهيم لهم فرصة التدريب على الحرية الادارية فى فترة الاعداد وممارسة العمل الميدانى . ومما يساعدهم على النمو فى هذا الاتجاه عقيدة المؤتمرات للعاملين بالمدارس الثانوية الشاملة لتبادل الخبرات ومناقشة الصعوبات التى تواجههم . والمدرسة الشاملة لا يمكنها أن تؤدى وظيفتها دون أن تكون مزودة بالأدوات المناسبة ، فهى يجب أن تستوفى حاجتها من الاختبارات المختلفة كاختبارات الذكاء والاختبارات التحصيلية . وهى يجب أن تستوفى حاجتها من المختبرات والمعامل والورش وأدوات الهوايات المختلفة والملاعب ونحو ذلك .

هذا الاتجاه فى تنظيم التعليم الثانوى يهدف الى توفير جو يسثير الدوافع الكامنة لدى كل فرد من التلاميذ ، ويفجر طاقاته كي يتجه الى نمو شامل متكامل . والتلميذ فى أثناء ذلك يتدرب ويجرب ويختار ، ويتكون لديه شعور بالمسئولية وبأنه يستمتع بنفس الفرص التى يستمتع بها غيره ، كما يشعر بأنه هو الذى يقرر مستقبله ، ويشق طريقه فى حرية تامة . ثم أن التلميذ يتوفر له فى هذه المدرسة الجو الذى يمارس فيه الاشتغال المنتجة والاعمال اليدوية ويتعلم المواد النظرية ، ويدرك أهمية جوانب النشاط الانسانى فى حياتنا ، ويعرف أن تفضيل جانب من النشاط على جانب آخر أمر يتصل بما يستطيع الفرد أن يعمل به يحتاج ولا علاقة له بجوهر النشاط ذاته . هذا نوع من التعليم يساعد على تكوين نظرية ديمقراطية

عميقة الى الحياة (٢٧) •

• - نظرة تحليلية :

لا بد لنا من وقفة نستعرض فيها بعض المعالم البارزة للخبرات التي قدمناها ، ونختبر فيها بعض جوانب خبرتنا • فإذا بدأنا بالسَّن التي يتوزع عندها التلاميذ بين أنواع التعليم الثانوى وجدنا أننا فى كثير من أوجاء العالم العربى نمد أطفالنا بتعليم موحد حتى الخامسة عشرة ، أى حتى نهاية المرحلة المتوسطة • ونحن نلتقى فى ذلك مع بعض الدول ، وملتقى فى ذلك أيضا مع ما تشير اليه الدراسات النفسية من أن سن الخامسة عشرة هى السن التي تبسور عندها فى العادة قدرات التلاميذ واستعداداتهم • ومعنى ذلك أن التنوع فى التعليم الثانوى عند هذه السن وتوزيع التلاميذ بين الأنواع المختلفة أمر له أساسه العلمى • أما سن الحادية عشرة التي يتوزع عندها الناشئون فى انكلاز بين أنواع التعليم الثانوى فهى سن مبكرة للغاية • ومن القسوة أن نحكم على مستوى الناشئين ونحدد مصيرهم نتيجة اختبار يعقد فى هذه السن • انهم لا يكونون قد حصلوا من النضج ما يساعدهم على الاختيار لأنفسهم ، أو يساعدنا على التنبؤ الدقيق بنوع التعليم الذى يناسبهم •

وفى البلاد العربية يتزايد الاحساس بأن هناك حاجة ماسة الى تطوير نظام التعليم الثانوى بها ، بل الى البحث عن صيغة جديدة له تحل محل الصيغ المألوفة منه • وفى بعض البلاد العربية ظهرت دعوة الى الأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة • ولكن الواقع أن المدرسة الثانوية الشاملة - التي سبق أن شرحناها - لا يسهل اقحامها على نظامنا التعليمية بوضعها الراهن : فعدد الذين يلتحقون بالصف الأول من المرحلة المتوسطة - أو

(27) a- Elizabeth Halsall, *Becoming Comprehensive : Case Histories*, (London, 1970) ; b- H.W. Simmons and R. Morgan, *Inside a Comprehensive School*, (London, 1969).

من القسم الأول بالمرحلة الثانوية - ممن دخلوا الصف الأول الابتدائي لايزال محدودا • والتلميذ المنتهى من المرحلة الابتدائية لا يتهاى له الالتحاق بالمرحلة التالية الا اذا اجتاز امتحانا قد يسمى امتحان اتمام الدراسة الابتدائية أو امتحان القبول بالمرحلة المتوسطة • واذا أراد الالتحاق بالقسم الثانى من المرحلة الثانوية فان قبوله ينوقف على نجاحه فى الامتحان فى مواد القسم الأول • وهذا معناه وجود انتقاء للتلاميذ الذين نسمح لهم بمتابعة الدراسة فيما بعد المرحلة الابتدائية • و « الانتقاء » أكبر شئ يتعارض مع مبدأ « الشمول » الذى تسم به المدرسة الشاملة •

ونتيجة الظروف للأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة أمر قد يلحق بعض المقاومة • فنحن - لكى نجرب تطبيق هذه المدرسة - ينبغي أن نفتح أبوابها لكل الذين انتهوا من المرحلة الابتدائية سواء نجحوا فى الامتحانات النهائية لها أم لم ينجحوا • بل علينا فوق ذلك أن نعيد النظر فى تنظيم المرحلة الابتدائية نفسها لكى نخلصها من ظاهرة الترسب وإعادة سنى الدراسة • ليكن فى الصف تلاميذ من عمر واحد يحصل كل منهم - مما يقدم اليه - ما يتفق مع قدراته ومواهبه • ولينتقل التلاميذ من صف الى الذى يليه ومع كل منهم بطاقته المدرسية التى تسجل فيها جميع ظروفه ، ومنها مستواه التحصيل • فاذا كانت هناك مقاومة لمثل هذا الاجراء فان هذا يعنى أن الظرف لم يتهاى بعد للأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة • ولا يعنى هذا أن نتوقف الى أن يتهاى الظرف المناسب • فحين الممكن مثلا أن نستفيد من نظام المدرسة الثانوية الشاملة فى تنظيم مدرسة - يمكن تسميتها المدرسة الموحدة - تجمع كل التعليم الثانوى فيها ، ويلتحق بها كل التلاميذ الذين انتهوا من المدرسة الابتدائية وفقا لتنظيماتنا •

ثم اتنا فى البلاد العربية - أمام نفور جماهير الطلاب من جميع أشكال التعليم الثانوى المنتهى - نحاول علاج الأمر بالباس هذا التعليم ثوبا ليس له • ولسنا نجد تفسيرا غير ذلك لهذه الصيحات العالية المتابعة التى تنادى بضرورة فتح باب الجامعات ومعاهد التعليم العالى أمام كل راغب ممن أكملت

الدراسة الثانوية علامة كانت أو فنية • ولكن الامر في واقعه أكثر من مجرد ربط مراحل تعليمية مختلفة بالتعليم العالي : ان هنالك أساسيات ومتطلبات تحصيلية ينبغي أن تتوفر في أى طالب يريد متابعة التعليم الجامعى • وهذا القدر يمكن مثلا توفيزه عن طريق المدارس المتنوعة في الاتحاد السوفيتى مباشرة كما هو الحال في المدرسة الثانوية العامة والمدرسة الثانوية المتخصصة أو عن طريق تهيئة صفوف تكميلية لمتابعة الدراسة كما يحدث بالنسبة للعاملين ممن أكملوا الدراسة الثانوية الفنية ، وبعد ذلك يمكن أن يلتقى الجميع هناك في مسابقة تعقد لرأغبى الالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا • وقد رأينا كذلك أن جميع أنواع المدارس الثانوية في بريطانيا يمكن أن تهىء للتلاميذ صفات سادسا ولو أن الجو العام في بعض أنواع المدارس ومستوى هيئة التدريس بها أمر تشوبه مسحة من النقص • وهذا يدفع الآباء والتلاميذ الى الحرص على مكان بالثانوية الأكاديمية حيث توجد هذه المدرسة • علينا إذن أن نحدد متطلبات الجامعة فممن يلتحق بها أولا ، ثم نبحث الطريق الذى يساعد على تحصيل تلك المتطلبات قبل أن نقدر شيئا فيما يتصل بتحديد العلاقة بين أنواع التعليم الثانوى والتعليم العالى •

ونحن نتوقع استمرار الصعوبات - لوقت قد يطول - في سبيل محاولة اجتذاب التلاميذ الى مختلف أنواع التعليم الثانوى • فالضغط في العالم العربى على التعليم الثانوى الأكاديمى الموصلى الى الجامعة ضغط يبلغ درجة الاعاقة لتطويز غيره من أنواع التعليم الثانوى • والمشكلة في الواقع - ليست مشكلة محصورة في الدول العربية ، فكثير من الدول النامية تعاني من نفس المشكلة • وتدل الدراسات على أن كثيرا من الدول النامية في أفريقيا وأميركا اللاتينية يبلغ عدد تلاميذ المدارس الثانوية الفنية فيها حوالى ١٠٪ من تلاميذ المدارس الثانوية (٢٨) • كما تدل الدراسات على أن نسبة التلاميذ الذين يدرسون دراسة فنية في القسم الثانى من المرحلة الثانوية في معظم البلاد العربية

(28) Report of the Commission on International Development, Patterns in Development, (London, 1970), third printing, p. 67.

تقل عن ١٠٪ من مجموع تلاميذ القسم الثانى بالمرحلة الثانوية (٢٩) وبعض المهتمين بالمشكلة يتصورون أن ادخال العمل اليدوى فى المدارس بجميع مراحلها ، وتنظيم مزيد من الدعاية للتعليم الفنى ، وعمل التسهيلات المعاشية - تحفيزا وتشجيعا للتلاميذ كى يقبلوا على التعليم الفنى - أمور قد تساعد على حل المشكلة . ولكن الواقع أن المشكلة أعمق من ذلك بكثير .

ويمكننا أن نعرض لموامل أربعة ساعدت على متابعة الضغط على النوع الأكاديمى من المرحلة الثانوية :

العامل الأول هو أن متابعة التعليم العالى أمر غير متيسر فى العادة عن طريق هذه المدارس الفنية . إن كثيرا من التلاميذ تبتلور لديهم استعدادات ومواهب تتصل بالجوانب العملية وكذلك بالدراسات النظرية المتصلة بها ، ولكنهم يعزفون عن المدارس الثانوية الفنية لأنها لاتمكنهم من الالتحاق بالجامعات . ولو أننا أعدنا تنظيم التعليم الثانوى بشكل يساعد على تزويد ذوى القدرات الممتازة من التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم الفنى ببرامج أكاديمية تكفل لهم الوصول الى مستوى التعليم الثانوى العام لقضينا على المخاوف المتصلة بهذه الناحية .

والعامل الثانى هو أن تحديد الرواتب فى البلاد العربية يسير على أساس الشهادات لا على أساس نوع العمل أو الكفاءة فيه . فإذا كانت هناك جماعة من موظفى الدولة يعملون على الطابعة فإن خريج الجامعة بينهم يتقاضى راتبا أعلى من الذى يتقاضاه من أتم الدراسة الثانوية ، وهذا بدوره يتقاضى راتبا أعلى من الذى يتقاضاه خريج المرحلة المتوسطة حتى لو استطاع هذا الأخير أن يثبت بحجم إنتاجه ونوعيته أنه أكفأ جماعته . وطبعى أن يسهم

(٢٩) تحليل البيانات الإحصائية المقارنة حول التعليم فى الدول العربية ١٩٦٠/٦١ - ١٩٦٧/٦٨ ، لمؤتمر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط فى الدول العربية - المغرب ، ١٢ - ٢٢ كانون الثانى (يناير) ١٩٧٠ ، (المركز الاقليمى لتخطيط التربية وإدارتها للبلاد العربية ، بيروت) ص ٣٤ .

ذلك في حث الجميع على التطلع الى الشهادة العليا وسلوك الطريق المؤدية اليها سواء انطلق فيها يسر أم سار متعثرا . فالسياسة القائمة تعطى الأهمية الرئيسة للأوراق الرسمية المتصلة بعدد سنوات التعليم وبما يحمل المرء من شهادات . أما المستوى المعرفي ومستوى المهارة فمن الأمور التي يقتصر حظها - في أحسن الظروف - على التقدير الأدبي ، وعلى تشجيع ذويها . وهذا معناه أننا في حاجة الى معاودة دراسة فرص العمل المتاحة ، وتحديد راتب كل منها ، وكذلك تحديد نوعية الكفاءة التي لا يعجز النزول عن مستواها . وبعد ذلك يعتبر المنتحون بالوظيفة متساوين لا تمايز بينهم على أساس الشهادات الدراسية .

والعامل الثالث هو أن تحديد الراتب في كثير من الدول العربية لا يتم في ضوء دراسة للتكاليف الحقيقية للمعيشة . وقلما نجد تناسباً بين الراتب المقرر لخريج مهده ما في إحدى الدول العربية وتكاليف الحياة في هذه الدول . ومن الجيل التي يسلكها الناشئون - للتخلص من أعباء الحياة أو التخفيف منها - الاصرار على التعليم العالي مهما كان مستواهم ومهما استغرق من زمن . فالوظفون من ذوى المؤهلات العليا يقل نصيبهم من هموم الحياة واتقالتها بعض الشيء عن نصيب غيرهم من ذوى المؤهلات المتوسطة . والأمر ليس راجعاً في هذه الدول الى العجز المادي بقدر ما هو راجع الى تنظيم الرواتب ، والتقريب بين فئاتها ، وكذلك تقريب البعد الذي يفصل بين الحدين الأدنى والأعلى للراتب الواحد . انها مشكلة تجب معالجتها دون ابطاء .

أما الأمر الرابع فيتصل بتنوع التعليم الثانوي الفني نفسه . فهذا التعليم ليس متنوعاً في بلادنا تنوعاً كافياً . والحقيقة أننا نقلنا منه الى بلادنا نماذج قاصرة عن أن تفي بحاجات المجتمع . هناك حرف كثيرة لها مجالها في النشاط الحر الرائج . ولكن مدارسنا الفنية قاصرة عن استيعابها وعن الاعداد لها . ان صناعات الحلوى من الصناعات الرائجة فهل نجد تدريباً على صنع الحلوى - بل على صنع الأطعمة عموماً - للبنين ؟ ان أغلب الذين يقومون بعمل ذلك - بل أحسن الذين يقومون به - في بلادنا هم الرجال ولكن لا تدريب لهم في مدارسنا . ثم أكثر الخياطين في بلادنا - بل أحسنهم -

جماعة من الرجال اكتسبوا مهارة في حرفتهم عن طريق التقليد والممارسة المباشرة ، وربما كان لهؤلاء الناس من العقلية الابتكارية ما يساعدهم على أن يكونوا مصممي أزياء لو أنهم درّبوا تدريباً منظماً . وفي بلادنا حرف وفنون تقليدية مريحة بل ورائجة على المستوى العالي . وكان يمكن أن تتطور وتقال رواجاً أعظم لو أننا ربّينا جيلاً يمارسها بعقلية متطورة ويد أكثر مهارة . فصناعات (خان الخليلي) في مصر ، وصناعة النحاس في العراق ، وما إلى ذلك مما اشتهر به كل بلد عربي يمكن أن تكون مواد تعليمية . وليست هناك معوقات تتصل بايجاد المعلمين اللازمين لهذه الحرف ، فنحن يمكننا أن نستعين في المراحل الأولى بنخبة من العمال الذين يشتغلون بهذه الحرف الى أن يتم اعداد جيل من المعلمين على مستوى أفضل . ثم هناك حرف غير ما ذكرنا ينبغي أن تأخذها مدارسنا الفنية في اعتبارها هناك أمور ثلاثة يمكن أن تنطلق منها عند اعادة تنظيم التعليم الفني وتحديد تخصصاته : مسح شامل لحاجات الزراعة والصناعة بجميع مستوياتها ، ومسح للمناشط التقليدية السائدة في المجتمع ، ثم دراسة للصناعات أو الحرف التي يمكن أن تقوم في بلادنا على أساس من توفر موادها ضمن مواد بيئتنا أو نرواتنا الطبيعية .

والواقع أن المرحلة الثانوية في بلادنا في حاجة الى اختيار جاد للأمس الفلسفية التي تقوم عليها : ماذا كانت وظيفة هذه المرحلة في أول القرن وفي منتصفه ثم ماذا ينبغي أن تكون ؟ ما أهداف التعليم الثانوي في البلاد العربية ؟ انني لست مغاليا حين أقرر أن وظيفة هذا التعليم وأهدافه أمر ليس واضحا عند الكثيرين . ومن بينهم في العالم العربي جماعة محسوبون على التعليم الثانوي وعلى تطويره . ولست مغاليا حين أقرر أن المهتمين بالانواع الفنية منه لا يوجد بينهم من يرتضيها - بوضعها الراهن - إلى يتحقق بها أولاده . التعليم الفني عندنا ملجأ لذوي القصور في التحصيل الدراسي وأحيانا للتلاميذ الذين يعانون من عجز مادي ويريدون أن ينتهوا عن أقصر طريق . وهو شكله الحالي في البلاد العربية لا يمكن أن يكون مصدرا للعمال الماهرين ، ولا يمكن أن يكون وسيلة لتطوير أو تنمية الكفاءة العملية النوعية التي يتمتع بها بعض الناشئين الذين يصلحون لمتابعة التعليم العالي . وإذا كان (م ١٥ - التربية)

الجانب النوعي المتصل بمحتوى التعليم الثانوى واتجاهه. فى حاجة الى دراسة شاملة. فإن الجانب المتصل بمدى اتساع هذا التعليم والعمل على انتشاره فى حاجة الى مزيد من البحث والتأمل .

لقد رأينا مثلا ان كل ناشئ فى الاتحاد السوفيتى وفى انكلترا يمر اجباريا بالتعليم الثانوى ويبقى فيه سبع سنوات على الأقل عند السوفيت وخمس سنوات على الأقل عند الانكليز . فاذا أخذنا فى اعتبارنا الجو الاجتماعى المتطور باستمرار ، والمستوى الثقافى الذى يشب فيه الناشئ فى هذين البلدين - ونحوهما من البلاد المتقدمة - أدركنا الى أى حد تضافر الظروف كى تخرج جيلا متطورا قادرا على التكيف للتغيرات السريعة المتلاحقة فى مجالات العلم والتصنيع وبالتالي فى طريقة الحياة . أما فى المحيط العربى فإن نظرة سريعة فى الأرقام تشير: القلق ، وتسبب ضيقا نفسيا ، وتؤذن بأن الامر لا يحتمل تأجيلا أو توانيا . والموقف فى جمل قصيرة هو انه لم يحدث حتى الآن أن ابتهت دولة عربية واحدة من تميم المرحلة الابتدائية ، وأن نسبة تلاميذ المرحلة المتوسطة فى العالم العربى الى تلاميذ المرحلة الابتدائية فيه تبلغ ٢٥٪ تقريبا ، وتتضاءل هذه النسبة للغاية فى القسم الثانى من المرحلة الثانوية فصل الى ٣٪ تقريبا (٣٠) . معنى ذلك ان حياتنا بمسحتها التقليدية - ان لم تتدارك الأمر - ستستمر فترة أطول مما ينبغى . فلتتجه الى نشر التعليم الثانوى ، ولنشير ما بأنفسنا حتى تستير النظرة البنا .

٦ - فى طريق الإصلاح :

ربما يؤدى ما تقدمناه الى إثارة الاحساس بضرورة اعادة رسم الاطار الفلسفى - أو وضع معالم الطريق - للتعليم الثانوى وضرورة اعادة تنظيمه . وقد يظن القارئ أن الإصلاح يكمن فى هذه الناحية التى دار البحث حولها . ولكن الواقع أن اجراء ذلك على ما بين أيدينا من معاهد التعليم الثانوى لن يزيد عن أن يكون عملية تلفيق أو ترقيع . والإصلاح الجدى يكمن فى نظرنا فى اعادة البناء لا فى الترميم . وهناك - بالإضافة الى

(٣٠) نفس المرجع السابق ، ص ٢٠ .

ما قدما - أمور خمسة لا مفر من الدقة فى تنفيذها والالتزام بها اذا اردنا القيام بمحاولة ناجحة فى اتجاه الاصلاح :

١ - ان نبني ما نحتاج اليه من أنواع المدارس الثانوية وفقا لما يمكن الناشئين من ممارسة كل النشاط التعليمية - صفة كانت أو لا صفة - فى شيء من اليسر + ثم يتم تزويد هذه المدارس بالاثاث والمكتبات والمختبرات ، كما يتم استكمال هيئة التدريس بها قبل أن تفتح أبوابها لقبول التلاميذ . ولتضرب صفحا عن صيحات الذين ينادون بالتواضع أو الاقتصاد فى هذا الجانب + انها صيحات - مهما وصفنا اصحابها بالاخلاص أو بالحماس - فهى سطحية لا تدرك تماما كنه العملية التربوية . ان نظرة الى ما يتم فى الدول المتقدمة - شرقا وغربا - يؤكد اتجاهنا . وان نظرة أخرى الى مستوى التعليم الثانوى فى المدارس المتواضعة الاستعداد بمختلف الدول النامية يزيدنا تأييدا . وما حدث اقتصاد فى نفقات التعليم دون أثر يهز مستواه أو يتدانى به . وحسبنا فى ذلك أن نشير الى أثر التقدير فى العامل والمختبرات .

هناك مثلا صيحات تطلق بالشكوى من مستوى تلاميذ المرحلة الثانوية العامة بالبلاد العربية فى المواد العلمية . وفى ثانيا تشخيص ذلك ببعض هذه البلاد اتضحت جوانب قصور تدل على التراخي وعدم الجدية فى رعاية شئون التعليم . فالمدارس الثانوية المصرية مثلا قد تطورت برامج المواد العلمية فيها بشكل يدل على الحرص على مسايرة أحدث النظريات والمكتشفات العلمية . ولكن مختبرات هذه المدارس - ان وجدت - مزودة بالأجهزة القديمة ، خالية من الأدوات والمواد اللازمة للتلاميذ فى كثير من الأحوال . وتلاميذ هذه المدارس يبنى أن تهيأ لكل منهم فرصة اجراء التجارب بنفسه لكى يتدرب على الدقة العلمية ويعمق فهمه للنظريات التى يدرسها ، ولكن ذلك شيء لا يتيسر لمعظم المدارس . وطبيعى أن ينحدر ذلك بمستوى التعليم الثانوى وتواجه الذى تقدمه الى الجامعات (٣١) .

(٣١) انظر مثلا « أين مليون ونصف مليون جنيه دفعها الطلاب للمعامل ؟ »
الاهرام ، العدد ٣٢٥٥٤ بتاريخ ١٩٧٦/١/٢٧ .

٢ - ان تنظيم النماذج واعادة تأليف الكتب يجب أن ينسجم فى ضوء الأهداف التربوية وفى حدود الاطار الفلسفى العام . والأمر قد يقتضى فى البداية تجريباً وملاحظة تتبعية دقيقة يتم فى ضوئها ما تقرره من استبقاء أو حذف أو تغيير . وقد يستمر ذلك عدة سنوات كى تصل إلى شىء يحتمل طابع الاستقرار ووضوح الوظيفة . وهنا نمود إلى تأكيد ان الانفاق فى هذا الاتجاه ينبغي أن يتم بسخاء ، وان أى اقتصاد فيه لا يمكن أن يتم الا على حساب نوعية التعليم ومستواه . تم تؤكد هنا أيضاً ما تواضع عليه العرف العالمى المتطور من أنه ليس من حق أحد - مهما كانت سلطته أو منصبه - أن ينفرد بالرأى فى شئون التعليم ، فيجربى فيه تغييراً أو اصلاحاً يتناول تنظيمه أو محتواه وفقاً لخواطره وآرائه الخاصة . الأمر أعظم من أن يخضع لقرارات فرد ، أو لقرارات قائمة على مجرد الرأى الشخصى والخطر العابر . انه أسر المستقبل الثقافى للأمة . ونحن ينبغي أن نتناول شئونه بحذر بالغ فتسم بالحرص على الدقة العلمية ، ونحاول الوصول عن طريق الدراسة إلى أفضل الحلول لمشكلات المحتوى التربوى .

٣ - ان تدريب المدرسين للمرحلة الثانوية ينبغي أن يتم فى مختلف جوانبه على أيدي جماعة تصل تخصصاتهم الدقيقة بما يعلمونه . وفى هذا التدريب ينبغي أن نحاول أولاً اجتذاب العناصر الصالحة من الطلاب لممارسة مهنة التعليم ، ثم نحاول امدادهم بكل ما يمكنهم من ان يكونوا مدرسين من بين صفاتهم رسوخ قدمهم فى مواد تخصصهم ، وفهمهم للمجال الذى يعملون فيه والتلاميذ الذين يتعاملون معهم ، ثم دراستهم باحسن الطرق التى يمكن أن يتبعوها فى ايصال ما يعرفون إلى غيرهم ، وقدرتهم على تقديم ما يعملون وما يعلمون . وليكن من بين تقاليدهم الارتباط بمدارسهم طول اليوم الدراسى للإشراف على النشاط وعلى التلاميذ وللإسهام فى بعض نواحي الادارة .

٤ - من الاجراءات التى تساعد الأخذ بها على تطوير التعليم الثانوى وغيره

العمل على تكوين هيئات فنية متخصصة تتابع مشكلات جميع مراحل التعليم وأنواعه بالبحث والدراسة من وقت الى آخر . وهذه الهيئات تستهدى فى ذلك أو تسترشد بما يجرى فى جميع أنحاء العالم مع مراعاة المتطلبات النوعية للثقافة وللظروف المحلية . ولكن هناك تقويم دورى لعمل هذه الهيئات ومنجزاتها حتى تتلافى تحويلها الى هيئات استعراضية أو مناصب مظهرية . ويتصل بذلك المطالبة بأن تكون جميع الوظائف الفنية العليا المتصلة بالاشراف على التعليم الثانوى وظائف كفائة ومقدرة تربوية قيادية .

٥ - ان هناك نوعا خاصا من الحذر أو التحذير قد ورد متضمنا فى ثنايا الأمور الاربعة السابقة ، ولكن خطورته تجعلنا نتجه الى ابرازه مرة أخرى : ينبغى أن نكون حذرين من محترفى الاصلاح الذين يظهرون فى كل مناسبة، ويتوقعون لبحث كل مشكلة تربوية . فالعالم العربى ذو حظ وافر من هؤلاء الذين يتولون الاقفاء فى مبادىن كثيرة ، ولكنهم لا يعرفون الكثير حتى فى ميدان واحد .

٧ - خاتمة :

تناولنا فيما سبق فلسفة التعليم الثانوى ومشكلاته التنظيمية . وللتعليم الثانوى موقعه المتوسط فى السلم التعليمى . ومن هنا نجد له علاقة بالمرحلة الابتدائية تتولى وزارة التربية تحديد طبيعتها وملامحها . وتحسن هذه العلاقة اذا استطعنا أن نجعل الاسباب من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الثانوية متسما بروح الاستمرارية ، وكذلك اذا هياأنا للتلميذ الجو الذى يشعر فيه بأن التحول الى المرحلة الثانوية كان تحولا طبيعيا . وتحقيق هذا يمثل احدى مسئوليات وزارة التربية . وكلما اكتملت امكانيات وزارة التربية واستطاعت أن ترفع كفائة المرحلة الابتدائية تهيأ لها أن تجعل الطريق بين المرحلتين سهلا .

ولكن المشكلة تكمن فى علاقة التعليم الثانوى بالتعليم العالى . فالتعليم الثانوى مثلا يحاول اعداد التلميذ صاحب الاستعداد المناسب لدخول الجامعة ،

ولكن الجامعة ليست استمرارا للمرحلة الثانوية • وعلاقة التعليم الثانوي بالتعليم الجامعي في البلاد العربية أفسر تجب دراسته الى الحد الذي يساعد على اتخاذ قرار يمكن الارتياح اليه • وتزداد المشكلة تعقيدا حين تكون هناك وزارتان تختص احدهما بشئون التعليم العالي على نحو ما هو موجود في العراق ومصر • فوزارة التربية في هذين البلدين مثلا تصرف استقلالا في شئون التعليم الثانوي وتحديد محتواه ومستواه • ووزارة التربية قد تتناول بالاضافة أو بالتخفيف بعض مواد الدراسة ، وربما تستبدل مقررا بمقرر في حدود ما يترامى لها • وتصرف وزارة التعليم العالي بما يشبهه تقبل الأمر الواقع • فهي تنظر الى درجات الطلاب في شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، وكان لها دلالة تنبؤية قوية على أهلية أصحابها لمتابعة التعليم الجامعي • ومهما تضرخريجو المرحلة الثانوية في التعليم الجامعي فان ذلك لم يدفع وزارة التعليم العالي الى البحث عن طريقة أكثر دقة من هذه الطريقة التقليدية في انتقاء الطلاب • والمشكلة ليست مستصية على الحل ، ولكنها تحتاج الى الارادة الباحثة عن حل • وفي خبرات كثير من الدول ما تمكن الاستشارة به في وضع أداة لانتقاء الصالحين لمناخة التعليم الجامعي •

الفصل السادس

التعليم العالي والجامعي

التعليم العالي والجامعي

١ - المعاهد العالية :

يمكن - فيما بعد المرحلة الثانوية - أن تكون هناك معاهد عالية تخرج من تحتاج اليهم البلاد من الفنيين أو المهنيين الذين لا تستطيع الجامعات القوائم توفيرهم من حيث النوعية أو العدد . وهذه المعاهد تتحدد مدتها ومحتواها في ضوء المهارات التي ينبغي توفيرها في المتخرجين حتى ينجحوا في القيام بأعمال معينة . ومعنى هذا أن العمل الرئيس لهذه المعاهد تلبية احتياجات سوق العمل ، واكتساب الطلاب المهارات التي تتطلبها ممارسة مهنة معينة . وحين تستطيع هذه المعاهد تحقيق ذلك تكون قد نجحت في دورها من حيث كونها تعد المتخرج لوظيفة نوعية متخصصة . والأنواع الجيدة من هذه المعاهد تحرص على متابعة التطورات التي تحدث في مجالات العمل ، وعلى تحديد ما تتطلبه من تجديد في محتوى التعليم أو في مجال التدريب . وهي أيضا تحرص على أن يتدرب الطلاب في أثناء دراستهم على الأعمال التي سيمارسونها ، وعلى أن يتم ذلك في مواقع العمل ذاتها .

وهذا النوع من المعاهد عادة يحدد - في شيء من الدقة - ما يلزم الطالب من معرفة ومن تدريب . وهو بحكم طبيعته لا يهدف الى مجرد تخريج علماء في مادة معينة ، ولكنه قد يخرج متخصصا في مادة على نحو يمكنه من ممارسات معينة . فهذه المعاهد عادة لا تتجه مثلا الى مجرد تخريج علماء في الفلسفة أو في الجغرافيا ، ولكنها قد تتجه الى تخريج مدرسين للفلسفة أو للجغرافيا . وقد يكون من وظائف بعض هذه المعاهد تخريج مهندسين مدنيين . والمعهد الذي من هذا النوع - وان اشترك مع الكليات الجامعية في هذه الوظيفة - لا يشترط فيه تدريب الطلاب على البحث العلمي في فروع الدراسات الهندسية . وإذا اشترطنا في مدرسه القدرة على تعليم المواد وتحقيق المهارات المطلوبة فانه ليس من الضروري أن نشترط فيهم ما نشترطه في هيئات التدريس بكليات الهندسة من الاشتغال بالأبحاث وتدريب الباحثين ، ومن الحصول على درجة الدكتوراه كي يكون مدرسا .

معنى ذلك أن طلاب المعاهد العالية تكون عندهم عادة فكرة واضحة عن الاعمال التي سيلتحقون بها - أو التي هم مؤهلون للالتحاق بها - بعد تخرجهم . وهم يمارسون من التدريب ويحصلون من المعرفة ما يحقق فيهم المهارات المطلوبة . ولا يميهم أنهم لا يحيطون بتفصيلات المسألة أو المواد ذات العلاقة بمجال تخصصهم على النحو المتبع في الجامعات . فهم - كما أشرنا - يعدون لوظيفة أو لعمل معين . والذي يميهم - أو يعيب أعدادهم - هو أى نقص في المعرفة أو في المهارة يؤدي إلى قصور في مستوى الأداء .

وقد يكون نشاط المعهد العالي دائرا حول مواد ذات طبيعة أكاديمية شير كثيرا من المشكلات التي تتطلب اجراء دراسات وبحوث بقصد الوصول الى حل لها ، أو تكوين رأى فيها . وقد يستطيع هذا المعهد أن يوفر لنفسه من هيئة التدريس ما يساعده على تكوين أقسام علمية تشغل نفسها بالبحث وتدريب الباحثين . وحيت قد يجد المعهد أنه من السهل أن يشغل نفسه بما تشغل به الجامعات نفسها ، وخاصة اذا توفرت في أعضاء هيئة التدريس نفس المؤهلات والشروط التي ينبغي تحقيقها في هيئة التدريس بالجامعات . وقد ينطلق المعهد فوق ذلك في أن يهيئ لطلابه نفس المستوى العلمي الذي تحققة الجامعات في طلابها دون اخلال بتحقيق المهارات المطلوبة لسوق العمل . وحين يتوفر كل ذلك يكون من السهل على المعهد أن يأخذ الطابع الجامعي في كل شيء حتى في تنظيم الدراسات العليا من أجل الحصول على الماجستير والدكتوراه . وقد يبقى المعهد مستقلا حين يتهيأ له الوصول الى هذا المستوى ، وقد يتحول الى كلية جامعية اذا لم تعد هناك حاجة الى بقائه مستقلا أو بعيدا عن الجامعة .

في ضوء ذلك يتضح أن ما يحدث أحيانا في بلادنا من اطلاق اسم « الجامعة » على عدد من المعاهد العالية لم تتطور فيها مستويات الدراسة ، ولم تتوفر لها هيئة التدريس اللازمة ، ولم تستطع استكمال وسائل البحث وأدواته أمور خاطئة تنافي مع مفهوم الجامعة . نحن قد نفتتح معهدا جديدا للدراسة ، ونجعل التلاميذ يلتحقون به قبل أن يستكمل هيئة التدريس

جميعا • ولكننا - لكى ننشئ جامعة - ينبغي أن تستكمل أولا مبناها ومعداتها ومختبراتها ومكتبتها وكذلك هيئة التدريس اللازمة • ويتم ذلك كله قبل أن تفتح أبوابها لاستقبال الطلاب •

٢ - الجامعات :

هناك مجموعة من التصورات المتعلقة بالجامعة وأساتذتها وطلابها نمر بها فى ثنايا أحاديثنا العادية أو فى مطالعنا • وهى تصورات تبدأ بالمستويات العادية متدرجة فى نوعيتها ومدى شمولها حتى تصل الى المستويات الرفيعة التى يقدمها لنا صفوة المتخصصين • ويهمنى أن نقرر أن هذه التصورات المختلفة تلتقى - أو تكاد تجمع - على ضرورة توفر بعض الملامح المينة • فمما تجمع عليه مختلف المستويات فى فهمها للجامعة ووظيفتها أن الجامعة هى تلك المؤسسة التى تنبئ المستويات الرفيعة من الثقافة البشرية فتحافظ عليها ، وتضيف إليها ، وتقدم من ذلك الى الطالب الذى يلتحق بها ما يجعل منه انسانا مثقفا وشخصا مهنيا • ومن مواضع الاختلاف فى مستويات الفهم والتصور ما يتصل بالشخصية الجامعية ، ونعنى هنا من يصلح لأن يكون مدرسا أو أستاذا بالجامعة : هناك من يتصور أن مدرس الجامعة هو انسان استطاع أن يتابع الدراسة ، وأن يحصل وثيقة رسمية تشهد بنجاحه الدراسى فى مستويات ما بعد البكالوريوس • وبعد تميزه فى درجة مدرس بالجامعة استطاع أن يقوم ببعض البحوث والدراسات التى استمان بها على الترقى فى مساره الأكاديمى حتى وصل الى درجة أستاذ • وأعلى من هذا التصور أن ننظر الى مدرس الجامعة باعتباره أحد القلة الذين يبرزوا فى دراساتهم التخصصية واستطاعوا أن يكونوا طلائع فى هذه الدراسة ، وأن يلموا بدقائق المعرفة فى ميادينهم الساما لا يتوقف عند حد الامتصاص لما هو موجود ، بل يتخطاه الى مستوى الابتكار والاضافة التى تساعد على تطوير الميدان • ويسمو قدر هذا الشخص كلما زاد وعيه أو درايته بحدود ما لا يعرفه ، بشكل يساعده على تطوير الذات وينعكس على مستوى الانتاج • ويرقى هذا الشخص الى وظيفة الأستاذ عندما يثبت باتجاهه أنه من القلة التى وصلت الى مستوى القمة فى مجال تخصصه •

وتأخذ جامعاتنا في واقعها بالتصور الأول . بل كثيرا ما نجد من الحاصلين على لقب « أستاذ » في الجامعات العربية من يصلح لتدريس مادة تخصصه ، وقد يصل في ذلك الى حد الامتياز ، ولكننا لا يمكننا اعتباره منتبها الى المستويات الرفيعة من الأستاذة ذوى النظريات الخاصة ، أو الذين يمكن أن يسهموا في تكوين مدرسة علمية أو فكرية ذات طابع متميز . وهذا لا ينفي أن بعض أستاذتنا يعتبرون ذوى ثقل علمي على المستوى العالمي ، وإن كانت بلادنا لاتتيح لهؤلاء كثيرا من فرص الانطلاق الفكرى وحرية البحث العلمى . هل من الممكن أن نفصل الألقاب العلمية عن الدرجات المالية حتى لايتطلع الى الأستاذية من هو غير مؤهل لها ؟

ومن الحقائق التى نحب أن نقرها أمور ثلاثة : الأمر الأول أن كثيرا من الشخصيات التى تشغل الجامعة نفسها بدراساتها ، وتفنى جزءا كبيرا من وقتها فى متابعة دراسات أصحابها ، أو انتاجهم ، أو اتجاهاتهم الفكرية وآرائهم هى شخصيات أقوام لم تمنح لهم فرصة التدريس بالجامعات ، وفى بعض الأحيان لم تسهم الظروف لهم لكى يتلقوا نوعا من التعليم الجامعى . وهذا معناه أن الجامعة - ولو أنها مصدر من مصادر الثقافة الرفيعة - ليست المصدر الوحيد . ومعناه كذلك أن العمل الجامعى ليس دائرا حول محور من انتاج الأستاذة الجامعين وحدهم . فالبحث العلمى أو الانتاج الفكرى ليس مقصورا على مؤسسة بعينها أو على جماعة بعينهم : من حق كل قادر على البحث أن يبحث . ومن حق كل انسان أن يدلى برأيه وأن ينقد رأى الآخرين . وعلى الجامعات أن تهتم بالمستويات الممتازة من الانتاج العلمى أو المعرفى بصرف النظر عن مصدر هذا الانتاج .

والأمر الثانى - وهو متصل بالأول - أن أستاذة الجامعات مهما بلغت رفعة مستواهم العلمى لن يكونوا الفئة الوحيدة التى وصلت الى هذا المستوى فى المجتمع . قد يكون هناك من يتساوى معهم - بل يتفوق عليهم فى مجال تخصصهم - ممن يعملون خارج المحيط الجامعى . وهذا معناه أن الجامعات تمثل جانباً هاماً من جوانب الحياة العلمية والثقافية فى المجتمع ولكنها ليست

كل شيء في هذه الحياة • والأمر الثالث أن كثيرا من الذين يصلحون للتعليم الجامعي - كطلاب - لم يتيسر لهم أن يشقوا طريقهم الى التعليم الجامعي ، بينما كثير من الذين تنهيا لهم فرصة الالتحاق به لا يصلحون له • ومعنى ذلك أننا لا نستطيع أن نتخذ من التلمذة الجامعية وحدها مؤشرا يدل على الاستعداد الثقافي أو العلمي للتلميذ بالنسبة الى جمهور عمره •

٣ - وظيفة الجامعة :

يمكننا أن نجمل وظيفة الجامعة في الاضطلاع بواجبات ثلاثة (١) : اعداد الطالب لحياة مهنية ، (ب) والبحث العلمي ، (ج) واعداد باحثي المستقبل • أما فيما يتصل باعداد الطالب لأن يكون مهنيا وعضوا في حياة مهنية فأننا نجد أن هذه الناحية مسؤولة جامعية أولى • فالهنة تتطلب - فيما تتطلبه - الامام بمعرفة متخصصة تحدها طبيعة المهنة ، على أن يصل الشخص في مستوى الامام الى الحد الذي يساعده على أن يشق طريقه الى اكتشاف أسرار مهنته ، وعلى أن يكون ذا بصيرة واعية فيما يتصل بمواجهة المشكلات الميدانية التي تفرضه في أثناء ممارسته لهذه المهنة •

والاعداد المهني - أو العمل المهني - يقتضي الامام بمناهج جامعية أو عالية يتابعها الدارس عاما بعد آخر حتى يصل الى المستوى الذي يعتبره العرف الجامعي حدا أساسيا يستلزمه الترخيص بمزاولة المهنة • فالجامعة تخرج الأطباء والصيادلة والمحامين والقضاة والمدرسين ومن الى ذلك • وبعض هذه الطوائف قد استكملوا مقومات الجانب المهني ، وتنهيا لتنظيمهم من القوة ما مكنه من تقرير المستويات اللازم توافرها في أعضائه • فنحن مثلا نعرف ما لثقافة الأطباء أو لثقافة المحامين من القوة التي تمنع أي شخص من ممارسة المهنة قبل أن تدلى النقابة برأيها في مؤهله ، وتضمه الى عضويتها • ولكننا في الوقت نفسه نرى عجز نقابة المعلمين في معظم أنحاء العالم عن أن تكون لها قوة مماثلة • ذلك أن التعليم الجامعي عجز عن أن يقوم بعفرده بالتوفية بحاجة المجتمع الى المعلمين الذين يعتبر عددهم ضحفا في كل مجتمع • ومن ثم بدأت

الجهات المسؤولة تهيم الوسائل الملائمة لظروفها لمعالجة هذا النقص • ولو أن الحكومات لجأت الى تطوير نوع من المعاهد العليا لاعداد المدرسين ، وهيأت له من المعدات ومن هيئة التدريس ما يوفر له مستوى شبه جامعي لاستطاعت هذه الحكومات أن توفر مقومات المهنة لوظيفة التعليم • ولكن الواقع أن الوسائل التي استتعت بها الحكومات كانت دون هذا المستوى • وكان أمرا غير غريب أن يكون انتاج هذه الوسائل أقل في نوعه من انتاج التعليم الجامعي ، وأن يكون ذلك احدى العقبات التي تعوق التعليم عن استكمال مقوماته كمهنة • ونحن نشاهد أنه يكفي أن تصدر وزارة التربية أو احدى الجهات الرسمية في البلاد العربية قرارا بتعيين أحد الأشخاص لممارسة تعليم التلاميذ في المدارس ، فيكتسب هذا الشخص حق الانتماء الى النقابة ان وجدت ، ونرى أنه اذا قام الطيب بتدريس اللغة العربية لم يقف دونه حائل ، بينما اذا تجاسر أحد على ممارسة أى جانب من جوانب الطب - مهما كانت الفكرة عن سهولته - دون أن يكون مؤهلا اعتبر ممارسا للمهنة بدون ترخيص وخضوع لاجراءات قانونية تقضى بالمقاب •

وفيما يتصل بالبحث العلمي نشير الى أن العلم يزدهر في الجامعة نتيجة لأبحاثها • واذا ماتت الأبحاث النظرية والعملية في جامعة ما تحولت الى مؤسسة فضولية تتطفل على ما وصل اليه البحث في غيرها من المؤسسات ، وتقدمه تقدما لارواح فيه لابتعاده عن جوها ، ولأنها لا تستطيع أن تقدم من الدراسة منا ما يؤكد أو يهز ما استطاع الغير أن يصل اليه • وليس معنى ذلك أن كل جامعة ينبغي أن تقتصر - فيما تقدمه لطلابها - على أبحاثها المحلية ، فهذا أمر لا يمكن أن يكفي لتهيئة الجو العلمي وتطوير النهضة العلمية ، ومن هنا كان تبادل الخبرات بين الجامعات أمرا بالغ الأهمية في ذلك • ولكن الذي نعنيه هو انه لا يصح لهيئة التدريس في جامعة ما أن تعنى نفسها من متاعب الاسهام في البحث العلمي لأن ذلك معناه أنها قد أعفت نفسها من الوجود كهيئة جامعية حقيقة •

وأما ما يتصل بالوظيفة الثالثة - وهي اعداد باحثي المستقبل - فأمر يتوقف

تماما على نجاح الجامعة فى وظيفتها الثانية • فالجامعة الناجحة فى تهيئة جو البحث العلمى يمكنها أن تدرب فى هذا الجو جماعة من شباب الخريجين الذين تتوفر فيهم القدرة والاستعدادات والسمات المزاجية التى تمكنهم من متابعة البحث ، ونهى لهم طريق النجاح فيه • قد يستطيع أى خريج - عن طريق الصبر والدأب واليقظة الذهنية - أن يجمع ويستجلب الكثير من الحقائق ، ويستطيع أن يركب مما يصل إليه جثا غير عديم القيمة ولو أن ذلك قد يستغرق زمتا طويلا فى بعض الميادين • ولكن البحث الجيد يتطلب عقلية ابتكارية تلمح عناصر النظام بين المواد المهوشة ، وتستطيع أن تصوغ فرضيات تدل على امتارة ، ويسهل وضعها موضع الاختبار • على قدامى الباحثين والمبرزين فى البحث من أعضاء الهيئة التدريسية أن يعملوا على اكتشاف هذا النوع الثانى منذ مرحلة البكالوريوس ، وأن يشجعوهم على متابعة البحث والدراسة ، وأن يأخذوا بيدهم ويقدموا اليهم خبراتهم فيما يتصل بتحسس المشكلات وتحديددها وكيفية جمع المعلومات اللازمة لدراستها ، وتدوين الملاحظات ، وتقويم مدى مناسبة ذلك لحل المشكلة • كما ينبغى أن يقدم أعضاء الهيئة التدريسية للناشئين من طلاب البحث عونهم وإرشادهم فيما يتصل بتصميم التجارب لتصفية بعض الحقائق والمواد أو اختبار بعض الفروض • وكذلك فيما يتصل ببناء الأجهزة أو تطويرها أو إدارتها ، وفيما يتصل بالامام بما دون حول الموضوع أو المشكلة ، ثم فيما يتصل بالطريقة التى يقدم بها نتائج بحث يستطيع غيره أن يفهمها ويستفيع بها • والبحث فى زماننا يعتبر أهم منشط فى الحياة الجامعية • وليس الآن لجامعة أن تقاعد عن هذا النشاط الذى يتكلف كثيرا ، ويرهق ميزانية الجامعة ، ثم يكون عائده فى الفسالب لغير الجامعة • ولكن الذى يخفف العبء على الجامعة - وخاصة فى الدول المتقدمة - أن بعض المؤسسات الصناعية والجهات الخيرية والحكومية والمنظمات الأخرى تقوم بتمويل بعض الأبحاث والمشروعات ، وتعتمد بعض المنح لطلاب الدراسات العليا (١) •

(1) cf. Jose Ortega Y. Gasset, *Mission of the University*, (London 1963), third impression.

على هذه الوظائف الثلاث العامة التي أشرنا إليها يلتقى العرف الجامعى فى جميع أنحاء العالم . وهى وظائف لا يختلف عليها الجامعيون أينما وجدوا ولو أنهم قد يختلفون فى مستوى الاستجابة لمتطلباتها . ولكن ذلك ليس معناه أن الحياة الجامعية فى بلد ما تسير بمعزل عن حياة المجتمع ، وتحتصر نفسها فى زاوية الاستجابة للاطار العالمى دون أن تأبه للواقع المحلى الخاص . فى كل مجتمع تقاليد سياسية واجتماعية واقتصادية تعكس نفسها على الحياة الجامعية ، وتؤثر فى تنظيم الجامعة والعمل الجامعى . قد لا تظهر هذه الانعكاسات واضحة - على الرغم من وجودها - فى الدول التى تعيش تحت نظم اجتماعية مرنة ، أو بعبارة أصح نظم لا يمكن أن نضع لها معالم واضحة محددة تماما . ويمكن لتوضيح هذه الانعكاسات بشكل أفضل أن نأخذ مثالا من الدول التى تعيش تحت أيديولوجيات ذات معالم ثابتة محددة . ولعل أفضل مثال يمكن أن نأخذه فى ذلك التعليم الجامعى فى الاتحاد السوفيتى ، باعتباره من الدول التى تبنت نوعا من هذه الأيديولوجيات الثابتة المحددة لفترة طويلة ، وقطعت فى تطبيقه شوطا بعيدا .

تشير المادة ١٢١ من دستور الاتحاد السوفيتى الى أن التعليم العالى يهدف الى اعداد جماعات متضلعة فى أحدث ما وصل اليه العلم ، ملئة بالاشتراكية العلمية ، مستعدة للدفاع عن بلادها ، متجهة فى اخلاص لبناء المجتمع الشيوعى . وإذا كانت هذه الأهداف قد أوردتها الدستور بصورة مجملة للغاية ، فانا يمكننا أن نجدها بصورة مفصلة فى لائحة النظام الأساسى لمعاهد التعليم العالى «Statute on the higher schools of the U.S.S.R.» التى اعتمدها مجلس الوزراء فى عام ١٩٦١ . وتقدم هذه اللائحة أهداف التعليم فى الجامعات والمعاهد العليا على النحو الآتى :

١ - تدريب ذوى المستويات الرفيعة من المتخصصين التشريين للماركسية اللينينية ، والوصول بهم الى حد التضلع فى الامام بأحدث مكتشفات العلم والتكنولوجيا على المستويين السوفيتى والعالمى ، بحيث يكونون خبراء فى شئون الانتاج ، قادرين على استخدام التكنولوجيا الحديثة الى أقصى حد ، وقادرين كذلك على الاسهام فى ابتكار تكنولوجيا المستقبل .

٢ - القيام بالأبحاث التى تساعد على حل المشكلات المتصلة ببناء الشيوعية .
٣ - تأليف الكتب الدراسية وإنتاج الوسائل المينة على الدراسة ذات المستوى الرفيع .

٤ - تدريب المدرسين ، وتدريب الباحثين .
٥ - تهيئة تدريب رفيع للمتخصصين من خريجي التعليم العالى الذين يعملون فى مختلف ميادين الاقتصاد القومى ، والآداب ، والتربية ، والخدمات الصحية .

٦ - نشر المعرفة العلمية والسياسية بين الجماهير .
٧ - دراسة المشكلات المتصلة بالانتفاع بالخريجين ، وتدريبهم لرفع مستوى كفاءتهم .

هذه الأهداف بدورها معجلة ، ولكنها توضح نظرة السلطة الى خريجي الجامعات فى الاتحاد السوفيتى على انهم طليعة فى بناء المجتمع الجديد ، وقادة فى مختلف الميادين التى يعملون فيها . ان عمل الخريجين هناك لا يقف عند حد ممارستهم لمهاراتهم التخصصية ولكنه يتجاوز ذلك الى حد النشاط السياسى . المفروض أن كلا منهم قد درس الأفكار السياسية للنظام القائم وفهمها وتقبلها وعليه بعد ذلك أن يسهم فى نشرها وفقا لتفسيرات الحزب الشيوعى . وإعطاء أهمية كبيرة للدور الذى يمكن أن يقوم به خريج الجامعة فى الحقل السياسى أدى الى تضمين المناهج الجامعية برامج تفصيلية واسعة عن النظرية السياسية فى الماركسية اللينينية. لكل الطلاب بصرف النظر عن تخصصاتهم ونوع المستقبل الذى ينتظرهم (٢) .

ونحن نشئ من التحليل البسيط للأهداف السبعة التى يسعى التعليم الجامعى

(2) a — G. Z. Bereday and others, (edited) *The Changing Soviet School*, P. 271, b — N. Grant, *Soviet Education*, (a pelican Original, 1968), revised edition, pp. 111 — 112, c — V. Zhamin, *Education in the USSR : its Economy and Structure*, (Moscow, 1973), pp. 77ff.

والعالمى فى الاتحاد السوفيتى الى تحقيقها نجد أنها لا تذهب بعيدا عن الوظائف الثلاث المتعارف عليها بالنسبة للتعليم الجامعى • ولكن الذى حدث تحت هذا النوع من الحياة الموجهة هو ربط التعليم الجامعى بحاجات الدولة والمجتمع ربطا يودى الى أن تسهم الجامعة اسهاما مباشرا فى بناء البلاد وتشكيل مستقبلها • ونعتقد اننا فى البلاد العربية بحاجة الى اجابة شافية عن سؤالين يمكن ايرادهما فى هذا السياق : أنستطيع أن نراجع نظامنا الجامعى ونبحث الى أى مدى يوفى بالوظائف الثلاث المتواضع عليها فى العرف الجامعى ؟ أيمكننا أن نختبر مدى الاتصال بين الحياة الجامعية فى بلادنا وحياة مجتمعاتنا وحاجاتها ؟ علينا أن نقوم بالاجابة عن هذين السؤالين باعتبار أن هذه الاجابة تمثل جزءا رئيسا من التقويم لواقعنا •

والواقع أن الظروف الراهنة للجامعات العربية تحسول دون قيام هذه الجامعات بوظائفها بصورة فيها شئ من الكمال • فعند منتصف الستينيات حدث توسع كبير فى انشاء الجامعات • وفى بعض البلاد - كما هو الحال فى العراق ومصر - أدى انشاء الجامعات الجديدة الى التأثير فى حجم هيئات التدريس بالجامعات التى كانت موجودة قبل التوسع ، اذ انتقل بعض أعضاء هيئة التدريس للعمل بالجامعات الجديدة • كما أن الجامعات الجديدة اعتمدت كذلك على عون أساتذة الجامعات القديمة فىلقاء المحاضرات • وهذا معناه زيادة العبء على أعضاء هيئة التدريس بشكل قد يؤثر فى قدرتهم على ملاحقة التطورات التى تحدث فى مجالات تخصصهم ، كما أنه لا يتسع لهم كثيرا من الوقت لاجراء البحوث أو للإشراف على طلبة الدراسات العليا •

وجميع البلاد العربية تعمل على توفير تعليم جامعى داخل حدودها • وفى بعض هذه البلاد توجد جامعات يعمل بها أساتذة يتتمون جميعا - أو يتتعى معظمهم - الى بلاد عربية أخرى • وقد يبدو ذلك وكأنه مظهر من مظاهر التعاون بين البلاد العربية • ولكن المشكلة تكمن فى أن هؤلاء الأساتذة يعملون فى هذه الجامعات لفترات زمنية لا تصل فى الغالب الى خمس سنوات • وهذا معناه عدم وجود هيئة ثابتة فى كل قسم تعتبر مسئولة عن المستوى العلمى فى

المواد التي يشرف عليها هذا القسم • ومعناه أن صلة الخريجين بجامعاتهم ستكون ضعيفة نظسرا لرحيل أساتذتهم وحلول آخرين - ممن لا يعرفهم الطلاب - محلهم • ثم معناه أن البحث العلمي والدراسات العليا من الأمور التي لن تستقر ولن تأخذ شكلا معينا • والواقع أن الاعتماد الكلي - أو شبه الكلي - علي الأسانذة المقترين غير المستقرين أمر غير مألوف. في المحيط الجامعي ، وغير متعارف عليه في انشاء الجامعات •

واذا لم تيسر للجامعات هيئات تدريس ثابتة لم تستطع القيام بوظائفها ، ولا يتها لها أن تعطى درجاتها العلمية استقلالا لعدم وجود هيئة مسئولة عن المستوى العلمي الذي تقدمه الجامعة في مواد الدراسة • ولذا يكون الاجراء الأمثل في هذه الظروف ربط الجامعات الناشئة ببعض الجامعات العربية التي اكملت فيها مقومات التعليم الجامعي ، والتي تكون بمثابة الجامعة الأم • لتلك الجامعات الناشئة • ويلتزم العاملون في الجامعة الناشئة بمستويات الجامعة الأم • وتضطلع الجامعة الأم برعاية المستوى العلمي ، وتكون مسئولة عن توفير هيئة التدريس ، وعن العمل على توفير المقومات التي تساعد الجامعة الناشئة على الاستقلال ، وعلى أن تكون لها شخصيتها العلمية المستقلة • ومعنى هذا أن الدرجات العلمية في فترة النمو الأولى لهذه الجامعات الناشئة تنصدر عن الجامعة الأم ذات المستوى المتعارف عليه والمعترف به •

والحقيقة أن اطلاق اسم الجامعة على منشأة ليست لها هيئة تدريس ثابتة ، ولم تستكمل المقومات التي تعينها على أداء الوظائف الجامعية المتعارف عليها هو اطلاق فيه تجاوز كبير • وما يتم في محيط الجامعات العربية من اعتراف بجامعة على هذا الوضع - بل ما يتم أحيانا من الاعتراف بالجامعة فور انشائها أو بعد انشائها بأشهر قليلة - ليس أكثر من مجرد مجاملة في أمر لا يتسع للمجاملات فالاعتراف عادة يتم بعد أن تخرج الجامعة بعض الطلاب بالدرجة الجامعية الأولى على الأقل • وحيثئذ يبحث مسئولو الطلاب وهؤلاءهم عند دخول الجامعة ، ثم يبحث مسئولو هيئة التدريس الثابتة بالجامعة ، ونسبتها التي

الاحتياجات الحقيقية ، ومستوى التدريس ، ومتطلبات الحصول على الدرجة الجامعية وما الى ذلك مما ينعكس انعكاسا مباشرا على مستوى التخرجين •

ولقد أشرنا من قبل الى أن الجامعة لا تبدأ بطلاب تحاول أن توفر لهم من يعلمهم ، وأن توفر لهم أدوات التعليم والمختبرات والمكتبات • ولكنها تستكمل أولا معداتها وهيئات التدريس فيها ، وتضع خطط العمل ثم تختار الطالب المناسب •

٣ - طالب الجامعة :

يكاد كل طالب في لدول العربية يعتبر نفسه مستحقا لمكان في الجامعة بمجرد نجاحه في اتمام الدراسة الثانوية أيا كان مستواه التحصيلي • والجامعات في الدول العربية من جانبها تأخذ بنتائج الطلاب في امتحان اتمام المرحلة الثانوية ، وتعتمد عليها في اختيار من تريد لمتابعة الدراسة • ونحن لا يمكننا أن ندعي أن الجامعات عندما قد أسهمت اسهاما جادا في تحديد المستوى الذي ينبغي أن يصل اليه الطالب في نهاية المرحلة الثانوية ، كما لا نستطيع أن ندعي أن هذه الجامعات قد قامت فعلا ببحث هذا المستوى وتبينت صلاحيته لمتابعة الدراسة الجامعية • ومن المشكلات التي نعانى منها بالنسبة للطلاب الذين أكملوا دراستهم الثانوية أنهم لم يجدوا في مرحلة التعليم الثانوى نوعا من الارشاد أو التوجيه الذى يساعدهم على تحديد المسار المناسب • ونتيجة لذلك نجد أن عددا غير قليل منهم قد حدد اتجاهه العلمى أو الأدبى على ما تصوره أو تصوره له غيره - ممن يثق الطالب برأيه - من الفرص المتاحة لكل من الشعبتين ، لا على أساس اعتماد الطالب أو تفوقه في ناحية أكثر من ناحية • ثم ان هذا الطالب في اختياره للكليات التي يرغب في الالتحاق بها يختار ما يتصور أن فرص العمل المتاحة لخريجها أحسن من غيرها • وكان ذلك من جملة العوامل التي تجعلنا نجد أن كثيرا من المتفوقين في الشهادة الثانوية يلتحقون بكليات يكونون في الذيل بين خريجها •

ويتزاحم الطلاب على الكليات المختلفة ، ويتبع هذا التزاحم لبعض الكليات اختبار أعلى مستوى من المتقدمين • واقضى التيسير على الطلاب أن يصرح لكل

طالب باختيار عدد من الكليات المختلفة ، وظهر بالتالى - كما هى الحال فى جمهورية مصر العربية والجمهورية العراقية - ما سعى بمكاتب التنسيق • وهى مكاتب تنسيق قبول هؤلاء « الصالحين لأكثر من كلية أو أكثر من تخصص • وفقا لما تسمح لهم به درجاتهم • قد تدل أول رغبة للطالب على انه يريد التخصص فى المحاسبة وإدارة الأعمال ولكن ينتهى به الأمر الى القبول بقسم اللغة العربية • وقد تكون أول رغبة لطالب آخر متصلة بكلية الهندسة ثم ينتهى به الأمر الى الطب البيطرى • ولا نريد أن نستطرد بذكر تأثير ذلك فى مستوى العمل الجامعى أو مستوى الكفاءة المهنية حتى لا نبتعد عن سياق البحث •

لسنا وحدنا الذين يعانون من سياسة فتح الباب لكل من أكمل دراسته الثانوية ، ولكن اذا أردنا أن نقارن أنفسنا بحال بعض الحريصين على مستوى العمل الجامعى وعلى مستوى الكفاءة المهنية فانا يمكننا أن نقدم مثالين من دولتين يختلفان فى نظامهما الاجتماعى ، احدهما بريطانيا والأخرى هى الاتحاد السوفيتى •

فى بريطانيا نجد أن النظام يقضى منذ عام ١٩٥١ امتحان عام يتقدم اليه عادة طلاب المدرسة الثانوية الأكاديمية «Grammar School» لاجتياز المستوى العادى «Ordinary Level» فى بعض المواد فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية «General Certificate of Education» ثم يتقدم لاجتياز المستوى الرفيع «Advanced Level» فى بعض المواد • والتلميذ يمكنه - كما شرحنا فى ثنايا الحديث عن المدرسة الثانوية الأكاديمية بانكلترا - أن يتقدم لامتحان الشهادة الثانوية عادة من سن السادسة عشرة ويكمل متطلبات الالتحاق بالجامعة فى سن الثامنة عشر • فهو يمكنه مثلا أن يحصل على الشهادة الثانوية فى مادة واحدة • من المستوى العادى • ثم يدخل الامتحانات بعد ذلك لاضافة مواد أخرى من المستوى العادى أيضا أو من المستوى الرفيع أو من كليهما • وتختلف عدد المواد اللازمة للالتحاق بالجامعات وفقا لما تتطلبه الكليات وأقسام الدراسة • وأدنى المتطلبات لبعض أنواع الدراسة يتمثل فى النجاح فى اللغة الانكليزية وفى أربع أو خمس مواد أخرى منها اثنان على الأقل من المستوى الرفيع • والمواد التى يختارها

الطالب للامتحان تحصل بما يريد أن يتخصص فيه بعد ذلك • ويتحدد المستوى الرابع في كل مادة وتجرى امتحاناته وتصحيحه تحت اشراف الجامعات • وعلى الرغم من ذلك نجد أن النجاح - بل التفوق - في المستوى الرابع ليس كافيا لضمان مكان للطالب كي يدرس في إحدى الجامعات • فجامعات أكسفورد وكمبريدج لهما بعد ذلك متحان دخول تعقده كليتهما وتعمل عليه في اختيار الطلاب • وتثق الكليات بنتائج امتحاناتها فهي التي تضع هذه الامتحانات وتصحيحها ، وهذه الامتحانات تحاول الكشف عن العينات المناسبة من الطلاب لا من ناحية التحصيل فحسب ، بل كذلك من ناحية المقدرة التفكيرية والعقلية الناقدة الفاحصة •

أما في سائر الجامعات البريطانية فهناك معايير ثلاثة : نتائج امتحان المستوى الرابع ، والتقارير السرية التي يكتبها مديرو المدارس عن التلاميذ ، ثم المواجهة الشخصية «Interviews» ويرى البريطانيون أن نتيجة امتحان المستوى الرابع ذات علاقة ايجابية بمستوى نجاح الطالب في درجته الجامعية بعد ذلك • أما تقارير مديري المدارس فتتوقف الى حد ما على نوع المديرين ، وعلى الصراحة ومدى الاخلاص في كتابتها • وأما المواجهة الشخصية فهي في الحقيقة وسيلة يرى البريطانيون أنها ليست كاملة الدقة ، فالطالب قد يمجز عن تقديم نفسه وفقا لمستوى كفاءته ، والذين يديرونها ليسوا دائما خبراء في أسلوبها بحيث تكون النتائج التي يصلون اليها مضبوطة • وتميل الجامعات البريطانية الى التخفيف من استعمال هذه الوسيلة حاليا ، فلم تعد لها درجة الشوم والأهمية التي كانت تحظى بها قبل ذلك •

كان كثير من الطلاب البريطانيين يقومون في حيرة مشسوبة بشيء من القلق أو عدم الاستقرار في فترة البحث عن إحدى الجامعات • وكان عاديا أن يقدم الطالب لأكثر من جامعة باحثا عن مكان له • ومن الأمور التي شاعت قديما أن الطالب لست أو سبع جامعات في وقت واحد • فالمنافسة قوية ، والأماكن أقل من أن تتسع للطلاب • وترتب على ذلك صعوبات ادارية وتنظيمية بالنسبة لبعض الجامعات ، وخاصة حين يقبل الطالب في أكثر من جامعة • وقد اقبض

الأمر أن اتفقت الجامعات على أن تثنى* في عام ١٩٦٠ مجلسا مركزيا للقبول بالجامعة (٣) «Universities Central Council on Admission» ولم يكن لانشاء هذا المجلس تأثير في حق الطالب في أن يذكر الجامعات التي يرغب في التقدم اليها مرتبة حسب أفضليتها في نظره . كما لم يكن لانشائه تأثير في حق الجامعات في تحديد الشروط التي ينبغي توفرها في الطلاب الذين يلتحقون بها . وواضح أن انشاء ذلك المجلس يساعد على اعطاء صورة عن ملء الأماكن في مختلف الجامعات ، كما يمكن من اعطاء بيانات احصائية دقيقة عن المتقدمين للالتحاق بالجامعات . ولكن بغض الجامعات لم تنضم اليه الا بعد فترة من انشائه ، ولم تنضم اليه الجامعتان القديمتان - أكسفورد وكمبرج - الا في عام ١٩٦٦ .

أما كيف يتخذ الطلاب قراراتهم بالجامعات التي يريدون الالتحاق بها أو يفضلونها فأمر يستحق نوعا من الإشارة . فالطالب البريطاني يسمع نصائح عامة من بينها أنه ينبغي ألا يتبدل فيختار أقرب الجامعات الى بيته أو حيث تعيش أسرته . يتبادل الطلاب هذه النصيحة ، ويسمعونها من مدارسهم وأحيانا من ذويهم . ومن هنا نجد كثيرين من الطلاب يستبعدون من مجال اختيارهم الجامعات القريبة ، ثم نجد أن اختيار الطلاب يتأثر بأراء المدرسين المقربين اليهم ، ونصائح مديري المدارس ، وأفكار الآباء . كذلك يتأثر الطالب بما يقرره المتخصصون في المواد التي يريد أن يتخصص فيها ، وبما يسمعه من الطلاب الذين سبقوه عن الجامعات التي التحقوا بها . ثم يتأثر كذلك بما يكون لديه من أفكار - تنسم عادة بعدم النضج أو شيء من عدم الوضوح - عن مركز إحدى الجامعات وسمعتها العلمية أو عن مدى استعدادها ونوع معاملها ومختبراتها (٤) .

(٣) الذي قرر انشاء هذا المجلس لجنة المنح الجامعية في بريطانيا .
(4) a — Sir James Mountford, British Universities, (London, 1966), pp. 91 — 95, b — J.D. Koerner, **Reform in Education**, (London 1968), pp. 207 — 212, c — Barbara B. Burn, and others, **Higher Education in Nine Countries**, (New York, 1971), pp. 59 — 60.

فأذا ما انتقلنا الى الاتحاد السوفيتي وجدنا منافسة حادة وتزاحما عنيفاً على الجامعات • من حق كل طالب تابع دراسته حتى أكمل المدرسة الثانوية العامة «Secondary general educational polytechnical school»

وحصل على شهادة أكمل الدراسة الثانوية ويسمونها شهادة الجدارة «Attestation of Maturity» أن يتقدم للالتحاق بالجامعة • ومن حق كل طالب أكمل المدارس الثانوية المتخصصة «Secondary specialized schools» أن يتقدم كذلك للالتحاق بالجامعة • ولكن هناك حقيقتين ينبغي أن نقرهما : الأولى أن تقرير حق الالتحاق بالجامعة لخريجي المدارس الثانوية المتخصصة قائم على أساس أن هذه المدارس تقدم لتلاميذها مواد الثانوية العامة بالإضافة الى المواد الدراسية اللازمة لتخصصهم النوعي • وبعض المدارس الثانوية الفنية هناك تنظم الآن دراسة في مواد المدارس الثانوية العامة حتى تهيئ لتلاميذها فرصة التقدم للالتحاق بالجامعة بعد النجاح في هذه المواد • والأمر الثاني أن الأماكن المتاحة للطلاب الجدد في الجامعات السوفيتية أدنى بكثير من عدد الصالحين لمتابعة الدراسة الجامعية • وحسبنا أن نشير الى أن القبول في بعض الجهات حالياً يستوعب ثمن المتقدمين ، ولو أنه قد يرتفع في جهات أخرى الى حد استيعاب الثلث • وليس معنى ذلك أن حجم التعليم الجامعي في الاتحاد السوفيتي هزيل ، وحسبنا أن نعرف أن عدد طلاب التعليم العالي في عام ١٩٧٣ كان ٤٦٠٠٠٠٠ من الطلاب الذين يدرسون في الجامعات والمعاهد العالية •

ويسير القبول وفقاً لتأثير امتحان المسابقة • ويحق للطلاب أن يتقدم لهذا الامتحان عاماً بعد آخر ما دامت سنه دون الخامسة والثلاثين • والامتحان في هذه المسابقة له متطلبات عامة ومتطلبات تتصل بميدان التخصص • ففيما يتصل بالمتطلبات العامة نجد أن هناك مواد ينبغي أن يمتحن فيها كل طالب أياً كان التخصص الذي اختاره وهذه المواد هي اللغة الروسية وآدابها ، فاجادة اللغة القومية أول شرط ينبغي توفره فيمن يريد أن يكون جامعياً أو مهنياً ، ولغة أجنبية تعتبر اجادتها للمهني بمثابة نافذة يطل منها باستمرار على ما يجد في ميدان تخصصه وراء حدود بلاده ، ثم اللغة المحلية بالنسبة للطلاب من الأقالم

غير الروسية بالاتحاد السوفيتى • وفيما يتصل بالتطلبات المتصلة بمبادئ التخصص نجد مثلاً أن الطلاب الذين يريدون التخصص فى الآداب أو القانون يمتحنون فى التاريخ والجغرافيا ، وأن الذين يريدون التخصص فى العلوم أو فى الهندسة يمتحنون فى الفيزياء والكيمياء والرياضيات ، وهكذا • والامتحانات تحريرية وشفوية • وتجرى كل كلية امتحان المسابقة للدخول إليها على مسئوليتها • ومن ثم يحدث التفاوت فى درجة صعوبة امتحان المسابقة بين الكليات وخاصة ذات التخصصات المختلفة ، فامتحان القبول لدراسة المواد الهندسية مثلا يكون فى العادة أصعب من امتحان القبول لدراسة المواد الزراعية •

كثير من الطلاب يرجعون من جولاتهم فى هذه المسابقة مخيبي الآمال • وهؤلاء يلتحقون بالأعمال الزراعية أو الصناعية وما إليها ليعملوا ، ويتابعوا الدراسة والاستعداد لجولة أخرى فى وقت فراغهم • وطبعي أن يفيدهم ذلك • ومن هنا نجد أن معظم الذين يقبلون فى الجامعة الآن هم ممن مارسوا العمل سنتين أو أكثر بعد اكمال دراستهم الثانوية • أما من يقبلون مباشرة من التعليم الثانوى فيبلغون حوالى ٢٠٪ ، وهم عادة أعلى التلاميذ كفاءة بين زملائهم • ومما ساعد على اتاحة فرصة أكبر لذوى الخبرات الإضافية بعد المرحلة الثانوية أنه فى حاله تعادل التلاميذ فى امتحان المسابقة يفضل من لديهم تركية من الحزب أو منظمات الناشئة «Komsomol» أو نقابات العمال «trade unions» أو مديرى المصانع ، ومن خدموا فى القوات المسلحة أو أمضوا سنتين يعملون فى الزراعة أو الصناعة • والروس يؤمنون بأن التلميذ الذى ينتهى من المدرسة الثانوية لا يكون قد حصل من النضج ما يهيء له أن يكون دقيقا فى اختيار المهنة التى تناسبه ، وهم يرون أن التلميذ الذى يذهب للعمل سنتين تعمق نظرته الى الحياة ويكتسب من الخبرة ما يساعده على تحديد مستقبله بشكل أدق (٥) ويبدو أن هذا الاعتقاد صحيح لأن الدراسة العليا فى الاتحاد السوفيتى بالغة الدقة فى التخصص من السنوات الأولى ، وتخصصاتها ضيقة جدا ، ويمكن أن نشير على

(5) Bereday and others, *op. cit.*, p. 274.

سبيل المثال إلى أن معهد موسكو البوليتكنيكي «All-Union Polytechnical Institute»
يقدم ٥٧ فرعاً تخصصياً في الدراسات الهندسية (٦) .

إن الجامعات تتقى من الطلاب من تراهم صالحين لمابعة مستويات الدراسة
الرفيعة . وإذا ضاقت أماكنها عن استيعاب جميع الصالحين اتجهت إلى انتقاء
أصلحهم . والجامعات وحدها هي التي تعرف من الصالح للدراسة بها ، ولها
الحرية في أن تحدد الصالح أو الأصح بالطريقة التي تراها وتتجسس
مسئوليتها على نحو ما أشرنا إليه في المثال البريطاني والمثال السوفيتي . وليس
من الصواب أن تناسي الجامعات مستواها ، وأن ترضى بطلاب يرغمونها على
النزول إلى مستواهم لتبدأ بهم من حيث هم واقفون . ثم ليس من الصواب عزل
الجامعات عن تقرير المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه الطلاب في نهاية المرحلة
الثانوية ، إن الشباب في الدول العربية يضغط ويلج على الالتحاق بالجامعات ،
وأمام الضغط تقبل هذه الجامعات من الأعداد ما لا طاقة لها بآيوائه ولا تسع له
جناتها ، وجامعاتنا مسلمة كل التسليم بالدرجات التي يحملها التلاميذ على
أوراقهم كأنما المستوى في التعليم الثانوي ، وطريقة الامتحان ، وطريقة تقدير
الدرجات من الأمور التي لا يتسرب إليها الشك . لدينا عذر في ذلك ؟
ألدنا من خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية ما يجعلنا نتوسع ونرهب
الجامعات بعدد ضخم من شتيت المستويات ؟ ألدى أى جامعة في البلاد العربية
من هيئات التدريس ما تستطيع معه أن تكون جامعة أعداد كبيرة دون أن يهتز
مستواها في أدائها لوظائفها ؟ لقد كثرت الشكوى من ازدحام الجامعات ، ومن
ضيق قاعات المحاضرات عن أن تستوعب طلاباً ، ومن تذمر رؤية المحاضر
وسماعه ، ومن الأجهزة المحدودة ، ومن قصور المختبرات عن التوفيق
بحاجات الطلاب (٧) . إن مبانينا وإمكاناتنا العلمية محدودة . وإن نصيبنا من
أعداد هيئة التدريس محدود .

(٦) Deineko, M., *Public Education in the U.S.S.R.*, (Moscow,
n.d.), p. 189.

(٧) انظر مثلاً : الأهرام ، ١٩٧٦/١/١٩ .

٥ - هيئة التدريس بالجامعة :

تمنح الجامعات العربية الدرجة الجامعية الاولى - وهى البكالوريوس او الليسانس - على مستويات اربعة تبدأ من القمة الى القاعدة على هذا النحو : (ممتاز ، جيد جدا ، جد ، مقبول) . واذا كانت الجامعة دقيقة فى معاييرها تتحرى الموازين التى تكشف حقيقة مستوى الطلاب ، وتقرر الفروق بينهم - وهذا هو الغالب - فان الفرق بين قمة الخريجين وقاعدتهم يكون فرقا كبيرا لكننا لا ننكر أن نواحى ضف قد ظهرت بين بعض المتفوقين حين خرجوا الى ميدان العمل المتصل بتخصصاتهم ، ولكن هذا البعض لم يكن - بحسب ملاحظتنا العادية - سوى قلة من المتفوقين . ونحن أيضا لا ننكر أن بعض الذين تخرجوا فى ذيل قائمة الناجحين قد استطاعوا أن يثبتوا أنهم ممتازون فى تخصصاتهم وان لهم عقلية ابتكارية ، ثم حققوا من النجاح والظهور ما يدل غالبا على أن تخلصهم فى مستوى الدرجة الجامعية يرجع الى عوامل بعيدة عن مستوى الاستعداد ، ولكن هذا البعض - بحسب ملاحظتنا العادية - لم يتجاوز حد الندرة . ثم ما يتصف بالقلة أو الندرة لا يصح أن يتخذ منه أحد معولا يهدم به الأسس ، أو يقضى به على العرف الجامعي .

ومن بين المتفوقين فى الدرجة الجامعية الأولى تنتقى الجامعات عادة بعض من تأس فيهم القدرة على متابعة البحث ، فترعاهم - أو يرعاهم القسم الذى يلتحقون به - حتى يتأهل كل منهم ويصل الى المستوى الذى يصلح معه لمضوية هيئة التدريس . هذا تقليد جيد ، ولكن ما حظنا منه ؟ للإجابة عن ذلك نشير الى أنه قد بدأ مولد الجامعات العربية الحديثة بمولد الجامعة المصرية الأهلية فى عام ١٩٠٨ . وفى عام ١٩٢٥ وضعت الحكومة المصرية يدها على هذه الجامعة التى لا تزال باقية معروفة الآن باسم جامعة القاهرة . وقد نما فيها تقليد بالنسبة لاعداد هيئة التدريس بها سارت عليه حتى اندلاع الحرب العالمية الثانية . كان أوائل الطلاب يعينون معيدين بأقسام الكليات التى تخرجوا منها ، وكانت هذه الأقسام تهيم للمعدين مجال البحث والدراسة وفقا لما تسمح به ظروف كل قسم . وما كانت ظروف الأقسام آتشد تسمح بدراسة أكثر من

الماجستير الا في فروع محدودة معدودة • ومن هنا كان العيد يرسل الى الخارج بعد الحصول على الماجستير ، وربما أرسل قبل ذلك • الجامعة في ذلك كانت تعتبر نفسها مسئولة عن مستقبل الميدين ، وعن تهيئة كل الوسائل التي تساعد على متابعة دراستهم واستكمال أبحاثهم حتى الحصول على درجة الدكتوراه التي كانت تعتبر الحد الأدنى المؤهل لمضوية هيئة التدريس بالجامعة • كانت الحكمة التي يذكرها الجامعيون لاصطفاء هذا الطريق في الانتقاء والاعداد للمستقبل أن العيد الذي ينشأ في جو جامعي يتكون فيه ويتصل بتقاليده تأتي له فرصة تشرب هذا الجو وهذه التقاليد ، وتوفر له ظروف الاسهام في التطوير ، أما العناصر التي تطرأ على الجامعة أو تعود الى الحياة الجامعية بعد أن تطول فترة انقطاعها عنها فانها تحتاج الى جهد للاندماج في الحياة الجامعية ، ولقهم هذه الحياة حتى لا تكون خطرا أو عبئا عليها •

نمت الجامعة المصرية وازدهرت ، وعملت فيها شخصيات علمية عالمية • فقد كانت تحاول اجتذاب الأسماء العالمية في مختلف الدراسات النظرية والعملية وخاصة من دول غرب أوروبا • وتهيأ لها من العلماء المصريين أيضا جماعة طار صيتهم في العالم ، وتطلعت الى انتاجهم عيون الغربيين ، وترجم الغربيون بعضه • ولكن على الرغم من أن هذه الجامعة قد استطاعت أن تستكمل نصحبها وتسير بخطين موفقة في تحقيق وظائفها ، فانها كانت - بمن فيها وبما يشغل من فيها - بمعزل عن المجتمع المصري الذي تعيش فيه • فلم تشغل نفسها بطريقة جادة بمشكلاته الاجتماعية ، ولو أنها - على طريقة الزعامات القائمة في ذلك الوقت - أسهمت اسهاما فلالا في تطور أحداثه السياسية • ولكن كانت هناك تنظيمات أخرى وكانت هناك صحافة اهتمت بمشكلات المجتمع وتطويع الحياة فيه • وكان طبيعيا في مثل هذه الحالة أن تحدث تغيرات اجتماعية تزيد الوعي بقيمة التعليم الجامعي ، وتستثير همة الشباب ، وتوجه خطى اعداد ضخمة منهم نحو الجامعة ، دون أن تحصن الجامعة بداية الزحف أو تهيأ لمواجهة الزاحفين •

في أثناء الحرب العالمية الثانية استعملت الدول المتحاربة سلاح الدعاية •

وبدأت بعض الدول فى خفض الدعاية السياسية تستند لمواجهة فترة ما بعد الحرب ، وتقوم بإصلاحات داخلية تطور على أساسها مفهوم حق المواطن وواجب الدولة . شهدت هذه الفترة فى بريطانيا مثلا تطورات يكفى أن نذكر من ملامحها صدور قانون الضمان الاجتماعى ، وقانون التعليم لعام ١٩٤٤ ، ثم تأميم الطب والرعاية الطبية لجميع المواطنين . وفى العالم العربى - ومن ذلك مصر - ظهرت صيحات لتحرير الشعب من الفقر والجهل والمرض ، وصيحات لتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص . ثم كانت صيحات بعض رجال الفكر المصريين تنادى - دون مبالاة بالنتائج - أن افتحوا أبواب الجامعة ، ولا تفلقوها دون القاصدين من الشباب . وفى هذا الوقت كان الشبا وبأهل الشبا ينظرون بأعينهم الى الجامعة باعتبارها مدخلا لأحسن مستقبل متاح . وحدث الضغط ، وانفتحت أبواب الجامعة ، وتلقت أعدادا جماهيرية بدون استعداد . وأنشئت بجوار الجامعة الحديثة الوحيدة جامعات فتمت أبوابها تباعا . ونحن فى هذا السياق لا يهمنا تتبع التوسع أو تتبع مولد جامعات أخرى بقدر ما يهنا أن نقول : لقد ضعف تيار التقاليد الجامعية وكاد الآن يتلاشى ، واهتز عرف الجامعة فى اعداد رجالها ولو أن هذا الاهتزاز لم يقتلع هذا العرف ، وتواضع مستوى العمل ومستوى الخريجين فى وقت يشهد فيه العالم نهضة علمية تكنولوجية عظيمة .

استطاع كل من يحمل درجة الدكتوراه أن يضع عينه على الجامعة ، وفتحت الجامعات أبوابها للحاصلين على هذه الدرجة حتى كادت تستوعبهم . وفى زحمة الأمور استطاع نفر - من ذوى الاستعدادات المتواضعة والطامح العالية التى لا تؤهل لها هذه الاستعدادات - أن يجد طريقه الى الجامعة ، فالأمر ليس فى نظره سوى أمر متابرة حتى الحصول على الدكتوراه . وفى مصر الآن عدد ممن يعملون بالجامعات كان تقديرهم فى الدرجة الجامعية الأولى « جيدا » وهو عسدد كبير نسبيا ، ثم فى جامعات مصر الآن عدد ممن حصلوا على درجتهم الجامعية الأولى بتقدير « مقبول » ولكنهم استطاعوا أن يتلمسوا وسيلة فى هذا الزحام للحصول على الدكتوراه . وليس يريحنا من

الألم أن هذا العدد في واقعه محدود • ووصول العناصر الضعيفة علميا الى الجامعة أمر يكاد يكون مألوفاً في معظم الجامعات العربية • ومع هذه العناصر وصلت طرق التدريس الضعيفة • ومن وسائل هؤلاء - لتضييع وقت الطلاب وللهرب من مواجهتهم ومناقشتهم - أن يدخلوا قاعة الدرس ليملوا على الطلاب أجزاء أعدوها ، أو تفلوها ، في المجال الذي يعالجونه • وأمر هؤلاء أكثر من كونه مجرد وجود عضو أو أكثر - من أعضاء هيئة التدريس - يتسم بالضعف • فكثيراً ما يؤدي شعور هؤلاء بالتطفل على الجو الجامعي الى أن تكون لهم محاولات يزيفون بها واقعهم ، ويحصلون بها على ما ليس لهم • وكثيراً ما تنسب الناس ما لا يرضون عنه من هؤلاء الى الجامعة أو الى أساتذة الجامعة • فلنعمل على حماية الجامعة من كل مظاهر الضعف • ان صورة المستقبل بالنسبة للتعليم الجامعي ينبغي أن توضع ملامحها التقريبية فيما يتصل بالنوع والحجم ، وينبغي أن تكون هذه الصورة موضع مراجعة دائماً ، كما ينبغي أن تتخير في ضوء هذه الصورة الأعداد اللازمة لهيئة التدريس من الأنواع الصالحة لمتابعة البحث والدراسة كي نעدها بالطريقة التي تتفق وسمو وظيفة الجامعة أياً كانت تكاليف هذا الأعداد وأعباءه •

ونحن في أعدادنا لهيئة التدريس بالجامعة نستعين عادة ببعض البلاد الأجنبية التي نرسل اليها بعثاتنا • وكثيراً ما تثار بعض المشكلات في دراسة مدى تعادل الدرجات العلمية التي يرجع بها المبعوثون مع المستوى الذي ينبغي توفره في عضو هيئة التدريس • والرأي عندنا أن الدرجة التي نرتضيها من أي بلد نرسل اليه بعثاتنا ينبغي أن تكون هي نفسها الدرجة التي يشترطها هذا البلد فيمن يعتبر مؤهلاً للتعليم الجامعي فيه • فالولايات المتحدة الأمريكية مثلاً تشترط الحصول على درجة الدكتوراه ، وألمانيا الغربية تشترط الحصول على درجة الهابيل «Habilitation» وهكذا ينبغي أن تمسك بنفس المستوى المطلوب في البلد الذي يدرس فيه عضو البعثة فلا تتنازل عنه ، ولا نبالغ فطعن فيه • فإذا كان البلد الأجنبي ليست له مقررات ثابتة في نوعية الدرجات التي يحملها عضو هيئة التدريس - كما هو الحال في بريطانيا والاتحاد

السوفيتى - اخترنا من درجاته العلمية ما يعادل دكتوراه الفلسفة من الجامعات المصرية • أى أن الدكتوراه فى الفلسفة من بريطانيا ودكتوراه العلوم من الاتحاد السوفيتى يعتبران المؤهلين اللذين تقبلهما من العائدين من هذين البلدين لكى يتم تعيينهم فى هيئة التدريس •

وتقسم الجامعات عادة الى أقسام أو كليات ذات أقسام • ويرأس كل قسم أحد الأساتذة المعروفين بمكانتهم العلمية ومستوى إنتاجهم الرفيع • ورئيس القسم يحمل المسئولية الأولى فى تطوير القسم بالتعاون مع باقى أعضاء القسم • والأساتذ رئيس القسم يكون فى العادة محملا بأعباء كثيرة فقد يكون عميدا للكلية فى نفس الوقت ومعضوا بمجلس الجامعة ، ثم عليه أبحاثه الخاصة ، وأعباء تنظيم الأبحاث الجماعية والفردية لأعضاء القسم ، وتنظيم الدراسات العليا ، وقد يكون مشغولا بلجان خارجية يتصل نشاطها بطبيعة عمله والمتعارف عليه أن يترك له وحده تقرير ما يمكن أن يعطيه من الوقت لكل جانب ، وتقرير ما اذا كان سيلقى بعض الدروس أولا • وفى الجامعات البريطانية يقل أن يكون بأى قسم غير أستاذ واحد هو الذى تسند إليه رئاسة القسم ، ولو أن الاتجاه الحالى يميل الى الاكثار من الأساتذة • بينما فى الاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة الأمريكية قد يكون هناك عدد من الأساتذة فى القسم الواحد يبلغ أربعة أو خمسة أحيانا ، وربما يزيد ، وكذلك أيضا الحال فى بعض الدول العربية • وليس هناك شكل موحد للتسلسل الوظيفى فى كل الجامعات ، ففي الجامعات الأمريكية يبدأ عضو هيئة التدريس بوظيفة معيد «Instructors» ثم أستاذ مساعد فأستاذ مشارك فأستاذ • وفى الاتحاد السوفيتى يبدأ بمعيد فمحاضر فأستاذ مساعد ثم أستاذ • وهناك أعضاء متخصصون للأبحاث فى بعض أقسام الجامعات السوفيتية ، وهؤلاء ليست عليهم واجبات تعليمية • وفى الجمهورية العراقية نجد التسلسل الوظيفى يتمثل فى معيد ، مدرس ، أستاذ مساعد ، أستاذ مشارك ، أستاذ ، بينما فى جمهورية مصر العربية لا توجد وظيفة أستاذ مشارك (A) •

(8). cf. Unesco, World Survey of Education, vol. IV, Higher Education, (Unesco Paris, 1966).

ورغبة في اجتذاب الكفاءات الممتازة تقوم الجامعات في الغالب بالاعلان عن الوظائف الحالية بها ، ويكون التقدم لمثل هذه الوظائف مفتوحا لمن يعمل في الجامعة ولمن يعملون خارج الجامعة ، ويتم التمييز أو الترقية لهذه الوظائف على أساس اختيار أصلح العناصر المتقدمة . وقد كان الأمر كذلك في مصر حتى عام ١٩٧٢ . ففي ذلك العام حدث تطور في التنظيم الجامعي أتاح لهيئة التدريس أن تقدم للوظائف الأعلى على أساس من انتاجها العلمي ومن تحقق شرط انقضاء المدة التي ينص عليها القانون . وفي الاتحاد السوفيتي تشغل الوظائف عن طريق الاعلان لمدة خمس سنوات ، ثم يعاد الاعلان عنها مرة ثانية . غير أن الواقع في الاتحاد السوفيتي أن هيئة التدريس بوجه عام تقريبا يعاد تعيينها لان اعضاءها يوالون البحث والانتاج بطريقة تساعدهم على المحافظة على مستواهم العلمي . أما في بريطانيا مثلا فإن الذي يعين في وظيفة محاضر - وهي ثاني حلقة في التسلسل الوظيفي بعد محاضر مساعد - ثم يبقى فيها لمدة ثلاث سنوات فإنه يكتسب حق البقاء في وظيفته الى أن تسنح له فرصة في وظيفة أعلى يتقدم اليها حين يعلن عنها .

وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بلا استثناء يتوقع منهم الاسهام بقسط مناسب في التدريس - الذي يتمثل في المحاضرات وفي المناقشات وفي التكليف بالمقالات والأبحاث - وكذلك بقسط مناسب في كل من الأبحاث والادارة . ويؤكد نظام الجامعات بالاتحاد السوفيتي جانب الأبحاث ، وحتى عهد قريب كان مطلوبا من كل عضو في هيئة التدريس تخصيص ثلاث ساعات يوميا للبحث . واذا كان مبدأ الاهتمام بالأبحاث لم يبلغ حتى الآن فإن شيئا من المرونة قد أدخل على النظام من حيث توزيع الوقت بين التدريس والبحث . وفي بريطانيا يمثل الوقت الذي يخصه عضو هيئة التدريس للبحث ٣٠٪ من واجباته الجامعية ، ويمثل ما يخصه للتدريس ٣٠٪ وباقي وقته موزع بين باقي مسؤولياته . ويخصص عضو هيئة التدريس الأمريكي للتدريس من وقته عادة أكثر مما يخصه البريطاني ، لأن طريقة المدرجات البريطانية الزدحمة بالطلاب غير متبعة في الولايات المتحدة الامريكية . كما أن الجامعات الامريكية تعانى من

منافسة المؤسسات الحكومية والصناعية لها في اجتذاب المؤهلين علميا . ولذلك لم تتمكن الجامعات الأمريكية - على الرغم من ظروفها المادية التي مكنتها من اجتذاب كثير من الأجانب - من الوصول الى تكوين هيئة تدريسية بحجم هيئات التدريس في الجامعات البريطانية ، ففي الجامعات البريطانية يوجد عضو في هيئة التدريس لكل سبعة ونصف (٧.٥) من الطلاب تقريبا .

ومن حق عضو هيئة التدريس بالجامعات الأمريكية أن يحصل على اجازة عام براتب كامل كل سبع سنوات يقضيها كما يشاء . أما في الجامعات البريطانية فلا يوجد مثل هذا الحق ولكن من حق أى عضو من أعضاء هيئة التدريس أن يطلب اعفاء من الواجبات الرسمية حتى يتفرغ لتكملة بحثه ، أو تنظيم مادة كتاب ، أو قضاء فصل أو فصلين دراسيين في جامعة أخرى للاطلاع على بعض الأساليب والوسائل الجديدة . وأحيانا يعفى الشخص في بريطانيا من واجباته الجامعية لهذه الأسباب وما إليها أكثر من مرتين كل سبع سنوات .

ينكنا في ضوء ما سبق أن تقدم عدة ملاحظات مجبلة عن أهم النواحي التي مرت بنا في هذا الجزء ، وهذه الملاحظات هي :

١ - ان عضو هيئة التدريس بالجامعة ينبغي - بالإضافة الى قدرته الشخصية - أن يتأهل علميا بالحصول على الدرجة العلمية المناسبة .

٢ - أن ترفيع عضو هيئة التدريس لا يصح أن يقوم على مجرد مراعاة صالحه وحده ، بل كذلك على صالح الجامعة . ومن هنا تتحرى الجامعة أحسن الكفاءات لوظائفها ، ولذا تملن عنها ليتنافس عليها أصحاب الكفاءات .

٣ - أن عضو هيئة التدريس تمثل واجباته في التدريس والبحث والاسهام في الادارة .

٤ - أن صور التدريس المتعارف عليها في الجامعة هي المحاضرة ، والمناقشة واعداد القالات ، والقيام بالدراسات العملية . والميدانية ، واجراء البحوث العلمية

(م ١٧ - التربية)

٥ - أن عدد أعضاء الجامعة لا يتحدد وفقاً لمقتضيات ظروف التدريس للطلاب ، بل وفقاً لما يقتضيه أمر تمكين الجامعة من أداء وظيفتها .

٦ - أن عضو هيئة التدريس بالجامعة ينبغي أن ترفع من طريقه كل معوقات البحث ، وأن تهياً له كل الظروف التي تساعد على النجاح في اكتمال دراساته ونشر ما يصل إليه من نتائج أيا كانت طبيعتها .

لا شك أن لنا نصيباً من كل هذه الملامح الطيبة في الجامعات العربية . ولكن الجامعة باعتبارها شخصية علمية ينبغي أن نهى لها ما تعارفت عليه الدنيا من الحرية الأكاديمية ومن جو الأمن الشامل الذي يمكنها أن تعمل فيه .

٦ - الأساتذة وجو العمل :

أستاذ الجامعة شخص تم له من الحصيلة المعرفية المتخصصة ، ومن البصر بالمجالات المتصلة بمحيط تخصصه ما يجعل منه انساناً مستقلاً في نظره ، مرجعاً في رأيه ، ذا قدرة على مواجهة المشكلات المتصلة بميدان عمله وعلى رسم طريق البحث والدراسة لحل هذه المشكلات . والحاجة الى أستاذ الجامعة الذي تتوافر فيه هذه الصفات تتزايد سواء فيما يتصل بالدراسات العلمية أو فيما يتصل بالدراسات الإنسانية . ففي مجال الدراسة العلمية لا تستطيع الدول العربية - ولا الدول النامية عامة - أن تعزل نفسها عن الحضارة العلمية المعاصرة . فالوعى بمستحدثات العلم وبانمكاساتها على التصنيع ، وتقدير ما يلائمنا منه ثم تكيفه لظروفنا بحيث تطور أساليب حياتنا أمر نحتاج فيه الى الدراسة والبحث العلمي (٩) . وفي الإنسانيات نجد أن تطور العلاقة بين

(9) cf. a — Hans A. Havemann, «The Transfer of Technology to Developing Countries» in *Education*, vol. 9, (Tübingen, 1974), pp. 34 — 46 ; b — Hans A. Havemann, «The Development University as an Instrument of International Co-Operation in Science and Technology» in *Education*, vol. 11, (Tübingen, 1975), pp. 27 — 37.

الدولة والمواطنين ، وتطور الحياة الاجتماعية عامة أمر نحتاج فيه الى النظريات
الأصيلة التى تقوم على واقعا دون تجاهل العالم المحيط بنا .

وكل هذا له متطلبات : فهو يتطلب من الأستاذ الجامعى نفسه أن يكون
موضوعيا فى كل ما يتصل بدراساته وما يقدمه من نتائج وأحكام ، وأن يهيم
لمعاونه وطلاب البحوث الذين يعملون معه جوا يشبه جو « التلمذة الصناعية
apprenticeship » دون أن يعوق نموهم وتكون شخصيتهم المستقلة ، وأن
يندمج هؤلاء جميعا فى محيطهم الاجتماعى بحيث يلمون باحتياجاته وبامكاناته .
ثم يتطلب هذا الدور من المجتمع توفير نوع من الحصانة وجو من الأمن العام
الذى يعمل فيه الأستاذ ويمارس فيه حريته الأكاديمية : ينبغى أن يكون
الأستاذ الجامعى فى مأمن من المدوان عليه حين يملن نظرياته ونتائج بحوثه
أيا كان نوع ما يعلنه . وينبغى أن توفر لهذا الأستاذ وسائل البحث - مكتبة
كانت أو معملية - فهذه عدته التى يعمل بها . ثم ينبغى أن توفر له من الأمن
الاقتصادى ما يساعده على التفرغ لعمله ، ويحرره من الخضوع للضغوط
الخارجية . فإذا لم يستطع أى بلد توفير هذه المتطلبات فعليه أن يشبع حاجته
الى المهنيين والعلماء من أى طريق غير طريق انشاء الجامعات . فالجامعات ينبغى
أن ينتها لها المناخ الملائم لنموها قبل اعلان مولدها ، ثم ينبغى أن ينتها فى
داخل هذه الجامعات الروح العلمى الذى تطلق فيه الحرية الأكاديمية .

وإذا كانت الجامعات العربية فى واقعها متخلفة عن هذا المستوى فإن كثيرا
منها - أو على الأقل بعضها - لم يكن دائما كذلك . فأساتذة الكليات الجامعية
فى مصر - حتى منتصف الخمسينيات - قاموا بدور هام فى نشر المستويات
الرفيعة من الثقافة . وكانت لهم بحوثهم ونظرياتهم ومؤلفاتهم التى نشرت
وترجمت فى بعض البلاد الأخرى . وكانت الجامعات المصرية تلاحق ما
يجرى من التطورات - فى المجالات الدراسية وفى الحياة نفسها - وخاصة
فى الدول الغربية . كان أساتذة الجامعة فى مصر يمارسون حريتهم
الأكاديمية وهم بمأمن من بطش ذوى السلطان . وكانوا يعلنون ما
يعتقدونه - أو ما يرونه - انتصارا للحق والمعرفة . وفوق ذلك طورت هيئة

التدريس بالجامعة نفسها على أساس من الديمقراطية • فأقسام الكليات
تقرر ما تشاء باعتبارها مسئولة عن المواد التي يشرف القسم على
تدريسها ، وعلى اجراء الأبحاث فيها • وكان يرأس القسم أقدم أساتذته •
وكان أساتذة الكلية يختارون عميدهم • ومن بين أساتذة الجامعة كان يتم
اختيار مديرها ووكلائها • وكان الاختيار لهذه الوظائف الكبرى في الجامعة
يتم وفقا لتقاليد تراعى الخبرة والمكانة العلمية • وبلغ الأمر في ذلك الى
حد أنه كان من السهل عند خلو منصب كبير في الجامعة أن يحدث تنوؤ
صادق - في محيط الأساتذة والطلاب - بمن سيشغل هذا المنصب • ففي
كثير من الحالات كانت تردد الألسنة أسما واحدا أو عددا محدودا من
الأسماء التي يرى الناس صلاحية أي من أصحابها لشغل المنصب الشاغر
وكانت التعيينات تتم وفقا لتوقعات الناس •

كان الجو العام في مصر يسمح بنمو الروح الجامعي وتقدم الجامعات •
كان في مصر جو فكري منطلق : كان الجدل يتناول كل موضوع في كل
مجال ، وكان يتناول كل اجراء أيا كانت السلطة التي تقوم به • ولم يكن
الحوار أو الجدل محصورا في البرلمان والتمتديات والجامعات والصحافة ، بل
امتد الى حيث توجد أي صورة من صور التجمع • كان عاديا - مثلا -
أن تجد ركاب وسائل النقل العامة يتحاورون حول قرارات الحكومة
وسياستها • وفي أواخر الأربعينيات وأوائل الخمسينيات كان هناك برم بين
الناس بالفساد المستشري • وكانت أصوات الناس جريئة لا تهاب •
ووسط هذا الجو قامت ثورة يوليو (تموز) ١٩٥٢ ، فأبدى الشعب وساندها
حتى نجحت •

أعلنت قيادة الثورة منذ قيامها اصرارها على قيام حياة ديمقراطية وعلى تأكيد
حرية الفرد وعزته وكرامته • ولكن يظهر أن بعض مواقع القيادة كان
يخطط بشئ من الدقة لقيام نظام ديكتاتوري ، ودولة بوليسية يلتزم فيها من يريد
اطمئنانا على حياته بما يراى منه ، ويكتفي فيها بما يقدم له ولقيام هذه الدولة كان
لا بد من اتخاذ اجراءات تصف بالقيادات الفكرية • وبدأت الثورة اجراءاتها

بقانون تنظيم الأحزاب الذي أصدرته في سبتمبر ١٩٥٢ بعد قيامها
بشهر ونصف شهر (١٠) وكان من متطلبات هذا القانون أن يعلن كل حزب
مبادئه وبرنامجه • وهو إجراء قبله الشعب بقبول حسن واعتبره خطوة
لتطوير الحياة الديمقراطية • وأسّرت الأحزاب ، وتقدمت بكل ما أريد
منها (١١) • ولكن الذي حدث بعد ذلك كان خطوة لم يتوقعها أحد :
ففي الساعة الواحدة والدقيقة الخامسة من صباح العاشر من ديسمبر
(كانون الأول) ١٩٥٢ أعلنت الحكومة سقوط الدستور (١٢) • وفي الشهر
التالي تم اعلان حل الأحزاب السياسية ، ومصادرة أموالها ، وتحديد فترة
انتقال مدنها ثلاث سنوات لاقامة حكم ديمقراطي سليم (١٣) •

وبدأت سياسة الهجوم على كل أصحاب الفكر والرأي من المصريين سواء
كانوا من الذين يكتبون في الشؤون العامة • أو من الذين يعملون في
الجامعات ، أو من غير هؤلاء وأولئك • وتم تصوير هؤلاء على أنهم إما
ذئاب متوحشون أو انتهازيون • وخاصة اذا قورنوا بأعضاء مجلس قيادة
الثورة في طهرهم ونقايتهم • وقد يساعدنا على التزام الموضوعية في عرض ذلك
أن نقدم الفقرات التالية من كتاب « فلسفة الثورة » المنسوب الى « جمال
عبد الناصر » :

« ذهبنا لننمسن الرأي من ذوى الرأي ، والخبرة من أصحابها ، ومن سوء
حظنا أننا لم نثر على شيء كثير ••• كل رجل قابلناه لم يكن يهدف الا
الى قتل رجل آخر • وكل فكرة سمعناها لم تكن تهدف الا الى هدم
فكرة أخرى • ولو أطلعنا كل ما سمعناه اقتلنا جميع الرجال ، وهدمنا جميع
الأفكار ، ولما كان لنا بعدها ما نعمله الا أن نجلس بين الأشلاء والأنقاض ندب
الحظ البائس ، ونلوم القدر التعس ••• ولو أن أحدا سألني في تلك الأيام :

(١٠) الأهرام ، ١٩٥٢/٩/٩ •

(١١) الأهرام ، ١٩٥٢/١٠/٩ •

(١٢) الأهرام ، ١٩٥٢/١٢/١٠ •

(١٣) الأهرام ، ١٩٥٣/١/١٧ •

ما أعز أمانيك ؟ قللت له على الفور : أن أسمع مصريا يقول كلمة انصاف
في حق مصرى آخر ، وأن أحس أن مصريا قد فتح قلبه للصنع والنفرة
والحب لآخوانه المصريين ، وأن أرى مصريا لا يكرس وقته لتسفيه آراء
مصرى آخر » ...

..

« وكانت هناك بعد ذلك كله أنانية فردية مستحكمة : كانت كلمة « أنا »
على كل لسان ... أذكر مرة كنت أزور فيها إحدى الجامعات ، ودعوت
أساتذتها ، وجلست معهم أحاول أن أسمع منهم خبرة العلماء . وتكلم أمامي
منهم كثيرون ... وتكلموا طويلا ... ومن سوء الحظ أن أحدا لم يقدم
لى أفكارا . وإنما كل واحد منهم لم يزد على أن قدم لى نفسه ، وكفاياته
الخلقية وحدها التى تعمل المعجزات . ورمقنى كل واحد منهم بنظرة
الذى يؤثرنى على نفسه بكنوز الأرض وذخائر الخلود » (١٤) .

« وأذكر أنى لم أتمالك نفسى ، فقلت بعدها لأقول لهم : ان كل فرد منا
يستطيع فى مكانه أن يصنع معجزة . أن واجبه الأول أن يعطى كل جهده لعمله . ولو
أنكم - كاساتذة جامعات - فكرتم فى طلبتكم ، وجعلتموهم - كما يجب -
عملكم الأساسى ، لاستطعتم أن تعطونا قوة هائلة لبناء الوطن . ان كل واحد
يجب أن يبقى فى مكانه ويبدل فيه جهده . لا تنظروا إلينا : لقد اضطررنا
الظروف أن نخرج من أماكننا لنقوم بواجب مقدس ، ولقد كنا نتمنى لو لم
تكن للوطن حاجة بنا إلا فى صفوف الجيش كجنود محترفين ، وأن
لبقينا فيه » .

« ولم أنشأ ساعتها أن أضرب لهم المثل من أعضاء مجلس قيادة الثورة ،
ولم أنشأ أن أقول لهم : انهم - قبل أن يدعواهم الطارىء الذى دعاهم الى
الواجب الأكبر - كانوا يبدلون فى عملهم كل جهدهم . ولم أنشأ أن أقول

(١٤) لم يستطيع أحد - منذ صدر هذا الكتاب وحتى الآن - أن يكتشف
الجامعة التى عناها الكاتب ، ولا العلماء الذين التقى بهم ، ولا الزمن الذى
حدث فيه ذلك .

لهم : ان معظم أعضاء مجلس قيادة الثورة كانوا أساتذة في كلية أركان الحرب ، وهذا دليل امتياز من ناحيتهم كجنود محترفين .

وفي عامي ١٩٥٣ و ١٩٥٤ تم فصل بعض هيئات التدريس بحجة تطهير الجامعة منهم كما فصل بعضهم لانه كان خارجا على النظام الجديد أو غير متعاون معه . وألف الناس عملية الفصل بعد ذلك (*) . ولم يكن الاستاد الجامعي ليهتز أمام قرار الحكومة بالفصل ، فهو مؤهل بما يحمل من درجات علمية وبما يعرف من لغات أجنبية ، كما أنه مؤهل بخبراته وباتجاهه وهي أمور تتيح له نوعا من الحياة الراضية حيثما حل . ولكن المشكلة أن هؤلاء الذين تقرر فصلهم وقطعت رواتبهم حرموا من مغادرة البلاد : أي أن العقوبة تحولت بالنسبة لمعظم المفصولين الى عقوبة تجويع واذلال . واستندت الاجراءات ضد أساتذة الجامعة منذ عام ١٩٥٤ . ففي هذا العام حدث خلاف بين أعضاء مجلس قيادة الثورة . وانطلقت في هذه الأثناء أصوات من داخل الجامعة تهيب بالضباط أن يعودوا الى ثكناتهم ، وأن يتركوا السياسة للسياسين (١٥) . واستكر بعض القادة ذلك . واعتبره تطاولا - بل اثما - لا يقفر ولقد شرفت السجون والمعتقلات ومسكرات التعذيب بعدد

(*) نحاول بقدر الامكان في هذا العرض الاقتصار على ما يوضح مشكلة الحرية الأكاديمية ووضع الأستاذ الجامعي . وليس معنى ذلك أننا ننكر علاقة الموضوع وتشابكه مع مشكلات أخرى . هناك مثلا ما تعرض له القضاة والقضاء (انظر مثلا : ممتاز نصار ، **مهرجة العدالة في مصر** ، (القاهرة ، ١٩٧٤) . وهناك مثلا ما تعرضت له الصحافة والصحفيون . حدث تشهير بالذين حصلوا على مصروفات سرية من الحكومات السابقة (**الأهرام** ، ١٦/٤/١٩٥٤) . وعلى الرغم مما كانت تخضع له الصحافة من رقابة محكمة لم تنج من تحويلها عن الملكية الخاصة واخضاعها لتنظيم يجعل منها مجرد صسلى لصوت الحكومة . وهناك ما حدث من تضيق حركة نشر الكتب ، وخاصة ما كان صادرا منها عن تفكير حر ، لدرجة أن المؤلف كان يفرغ من كتابه ثم لا يتيسر له الورق لطبعه . الى غير ذلك من مظاهر الحريات المختنقة .

(١٥) يمكن الاطلاع على بعض قصص فصل الاساتذة في : **ووز اليوسف** ، ١٧/٢/١٩٧٥ . ونحن نختار للدارس ما ورد في هذا العدد كنموذج لأن كل

غير قليل من أساتذة الجامعات • ونشرت السلطات جسو الارهاب والخوف
فى داخل الجامعة كما نشرته خارجها • واستطاعت أن تجد من يقدم لها
التقارير عن كل ما يقدم وما يحكى فى الجامعة • ثم أكثر من ذلك
حاولت السلطات أن تجد طريقا يمكنها من السيطرة التامة على الجامعة • وفى
عام ١٩٦٧ رأت أن تحرر وظيفة مدير الجامعة من شرط الأستاذية ، فأعدت
مشروع قانون الجامعات الذى صدر فى هذه السنة ، وفيه تنص المادة الرابعة
عشرة على أنه « يكون تعيين مدير الجامعة بقرار من رئيس الجمهورية من
بين ذوى المكانة العلمية » • وفى حدود هذه المادة كان يمكن تعيين بعض
المسكرين من الذين حصلوا على درجة الدكتوراه فى وظائف مديري
الجامعات • ولكن النكسة التى حدثت بوقوع الهزيمة فى حرب ١٩٦٧ عطل
السير فى تنفيذ هذا المشروع •

وبالإضافة الى هذا الجو العام صار من الصعب على معظم أساتذة الجامعات
المصرية الحصول على حاجتهم من الكتب والمطبوعات الحديثة ، وكذلك على
الأدوات اللازمة لتطوير المختبرات والمعامل ، وضاعت فرصة اشتراكهم فى
المؤتمرات الدولية • عانى الجامعيون من الشح بالمال وخاصة فيما يتصل
بالنقد الأجنبى • وكان لذلك انعكاساته على البحث العلمى ، بل ان ذلك قد
أدى الى قلق بعض الأساتذة على ما يتعرض له مستواهم ، وعلى مدى مساهمتهم
للتطورات الحديثة فى مجال تخصصهم • وعسائى أن يؤدى ذلك الى هجرة
كثير من الأساتذة ذوى المكانة العلمية الممتازة الى حيث تنهأ لهم وسائل البحث
وعوامل الانطلاق الفكرى •

ومن الأسباب التى جعلت الأساتذة المصريين يتركون جامعاتهم أو يزهدون
فى العمل بها ضعف رواتبهم • فراتب الأستاذ الجامعى حاليا فى مصر لا يساعد
على الوفاء بالتزاماته الأسرية ، ولا يوفر له حياة كريمة • وهذا أمر أثار

قصة رواها صاحبها • وقد أجمع هؤلاء الأساتذة على ضرورة توفير الحصانة
الجامعية وضمان حرية الرأى للأستاذ الجامعى •

تقد بعض الناس اشفاقا على مصير الجامعة (١٦). لقد فقد الاساتذة المصريون الامن الاقتصادى الى حد أن بعض من يخرجون للعمل فى احدى الجامعات العربية يتحايلون بشتى الطرق على تطويل مدة بقائهم فى تلك الجامعات . وهو أمر من البادى أن نتوقعه : ففقد الأمن الاقتصادى قد يؤدى الى ايجاد اهتمامات مادية . والحقيقة أن ما يحدث لاساتذة الجامعات من تصيق فى الرواتب ، ومن تقييد فى حرية العمل - اذ ليست لهم حرية ترك العمل وحرية الخروج من بلدهم دون أن يؤذن لهم - أمر تنبئى مراضته . ينبغى أن يكون للاستاذ الجامعى رأى فى راتبه (١٧) . وينبغى أن نستفيد فى تقرير هذا الراتب من خبرات الدول المتقدمة شرقا وغربا . ونحن لا يمكننا أن نشغل الأستاذ الجامعى بمشكلات العيش دون أن تكون لذلك انعكاساته على بحوثه ونتاجه . ونحن أيضا لا نطلب أن يعطى الأستاذ الجامعى ما يستحقه ، ولكننا نطلب أن يعطى ما يكفيه . وفى خطوة تالية يمكن الانتقال مما يكفيه الى ما يستحقه . بهذا يستطيع الأستاذ أن يتفرغ لجامعته . وبهذا يستطيع أن يعطى البحوث حقها ، وأن يعطى مرحلة - كمرحلة البكالوريوس - ما تحتاج اليه من وقت .

٧ - تنظيم الدراسة لمرحلة البكالوريوس :

لعل من أول الوظائف الواضحة للنجهوز أن الجامعة مكان يتلقى فيه الطالب دراسته العالية . واذا كان من الصعب أن تتناول - فى ثنايا الحديث عن التنظيم الجامعى - مدى ما تقدمه الجامعات العربية الى الطلاب من دروس ، والمدة التى تستغرقها الدراسة فى كل عظام فانتنا نشير الى أن قوانيننا ولوائحنا الجامعية لم تتجه الى تثبيت عدد الأيام أو الأسابيع المخصصة للتدريس ، ولم تساعد على جعل طول الفصل الدراسى أو العام الدراسى يخضع لتقاليد

(١٦) أنظر مثلا الأهرام ، ١٨/١/١٩٧٦ .

(١٧) يبلغ الراتب الشهري الأساسى للمدرس الجامعى فى مصر ستين جنيهًا مصريًا (١٥٠ من الدولارات) ، وللأستاذ المساعد تسعين جنيهًا مصريًا (٢٢٥ من الدولارات) وللأستاذ حوالى ١١٦٪ من الجنيهات المصرية (٢٩٠ من الدولارات) . وذلك عند بدء التعمين فى هذه الدرجات ، ويضاف الى هذا الراتب البدل الجامعى .

مستغرة • ثم ما يتعلمه الطلاب عندنا أو ما يمتحنون فيه يتكون في أساسه من مجموع الدروس التي يتلقونها على أساتذتهم • وقد سرى عرف في الجامعات العربية أذعن له الجامعيون على مضض ، وهو عرف يقضى بأن يمتحن الطلاب فيما يدرسونه بين جدران الجامعة لا فيما يغطي مطالب التخصص أو المستوى الذى ينبغى أن يصل اليه الطالب الجامعى • وطبعى أن يؤدى ذلك الى تخريج جماعة غير ناضجين فى مجال تخصصهم • وطبعى أن تعتبر تامين أمثال هؤلاء فى عمل فى يحتاج الى متخصصين نوعا من الظلم لهذا العمل ولمن لهم مصلحة فيه • اننا نشعر بأن تغيرا يجب أن يحدث ، وأن نوعا من العلاج - يؤدى الى احداث هذا التغير - يجب أن يقدم •

واذا كان لنا أن نقارن ما يحدث عندنا بما يجرى عند غيرنا فانا سنختار تلك المقارنة النظام الانكليزى والنظام السوفيتى • والسبب فى هذا الاختيار هو أن الانكليز ينظمون أقصر عام دراسى معروف وأقصر فترة للتعليم الجامعى ، وخريجو جامعاتهم لم يعانون من ضعف المستوى أو عديم النضج الكافى عند مواجهتهم لمشكلات الحياة العملية • وأما جامعات السوفيت فقد اشتهرت بطول مدة العام الدراسى وطول المدة المخصصة للدراسة • وقد أخذت الدولة نفسها بمبدأ الجد الحازم ايمانا منها بأن احداث التغير الذى تريده الثورة يتطلب شبابا مسلحا بالمعرفة والعلم ذا مستوى تخصصى رفيع • وقد استطاع السوفيت فعلا أن يتقدموا فى هذا المضمار عن طريق نظام ابتدعوه فى ضوء ظروفهم ولم يقتبسوه • غير أننا ينبغى أن نتذكر ما سبقت الاشارة اليه من طريقة قبول الطلاب فى جامعات كل من البلدين ، وهى طريقة تقضى بانتقاء أفضل العناصر الصالحة لتابعة الدراسة ، ولا تسمح بفتح الباب لكلل العناصر الصالحة للدراسة •

ينقسم العام الدراسى فى بريطانيا الى ثلاثة فصول دراسية طول كل منها عشرة أسابيع فقط ، وفى الجامعتين القديمتين - أكسفورد وكمبريدج - يكون طول الفصل الدراسى ثمانية أسابيع ، وهى أسابيع تتظم الدراسة فيها تماما ، ودون توقف • وقد بينت الدراسات التى نشرت فى عام ١٩٦٤ عن

التدريس بالجامعات هناك أن الطالب البريطاني المجد يمضي في أثناء الفصل الدرامي في دراسته النظامية ودراسته الخاصة الموجهة بأساتذته أربعاً وأربعين ساعة ونصف الساعة أسبوعياً بينما يمضي الطالب الهندي في ذلك مسبقاً وثلاثين ساعة . أما في أثناء العطلات - وفقاً لدراسة نشرت عام ١٩٦٣ - فإن أكثر من نصف الطلاب يقضون في دراسة أو في قراءة متصلة بتخصصاتهم حوالي ساعة واحدة في اليوم ، و ٣١٪ من الطلاب يدرسون أكثر من ذلك ولكنهم لا يزيدون عن ثلاث ساعات في اليوم (١٨) . ومعظم كليات الدراسة في جامعات انكلترا وويلز تتطلب برامج درجة البكالوريوس فيها ثلاث سنوات ولكنها تتطلب أربع سنوات في اسكتلندا . وترغب معظم الجامعات حالياً في إطالة برامج الدراسة بحيث تستغرق على الأقل أربع سنوات .

وفي بريطانيا نجد كل الجامعات تتخذ مختلف الاجراءات لتقسيم تقدم الطالب بانتظام ومحاولة الكشف عن كل العوامل التي قد تعوق تقدمه العلمي أو التي سببت بالفعل تخلفاً من نوع معين . والجامعة هناك حريصة على صالح طلابها وعلى محاولة اتقاذهم من تورطاتهم ومن هنا لا يفصل الطالب من الجامعة بتعنت على الإطلاق ، ولا يتم فصله وفقاً لتقرير أستاذ واحد . ومع ذلك - بالإضافة الى التدقيق في اختيار المستويات الرفيعة من الطلبة - نجد أن الذين يفشلون في متابعة الدراسة ، والحصول على البكالوريوس ممن يقبلون ، أي نسبة الاهدار المألوفة ١٤٪ وان كانت في واقعها أقل من نسبة الاهدار المألوفة في الولايات المتحدة (٤٥٪) وهولندا (٤٠٪) وفرنسا (٥٠٪) وكثير من الدول غيرها . والأسباب متعددة يتصل بعضها بعدم قدرة بعض الطلاب على تنظيم الوقت واستغلاله ، وبأن بعضهم يشغل نفسه بأمور خارجية ، وبأن بعضهم قد يترك الدراسة لظروف صحية أو ظروف أخرى شخصية . وعلى أي حال نحن نعتبر هذه النسبة البسيطة من الاهدار أنسراً

(18) A.D. Peterson, *The Future of Education*, (London, 1968), pp. 129 — 131.

• من آثار التدقيق فى الاختيار والقبول (١٩) •

وفى الاتحاد السوفيتى يبدأ العام الدراسى فى اليوم الأول من أيلول ، وينتهى فى اليوم الثلاثين من حزيران • وتقع فى اثنتاه عطلة مدتها أسبوعان • والعام الدراسى ينقسم الى فصلين دراسيين يبدأ الأول من أيلول حتى كانون الثانى • ويبدأ الثانى من شباط حتى حزيران • وهو يعتبر عاما دراسيا طويلا يتخلله عمل جاد من الطلاب • ويعمل الطالب عادة فى الأسبوع ستة أيام • وتمتد ساعات العمل الجامعى فتصل أحيانا الى ست ساعات فى اليوم يقضيها الطالب فى المحاضرات والمناقشات والدراسات العملية ، وهو مطلوب منه بعد ذلك قراءات واسعة وعمل بحث • ومدة الدراسة فى معظم الكليات خمس سنوات - تزيد فى بعض التخصصات - وتزيد الساعات التى يتلقى فيها الطالب دروسا نظامية فى هذه السنوات الخمس على خمسة آلاف ساعة • والقوائم الطويلة التى تقدمها الأقسام الجامعية عن مواد القراءة الاضائية ضخمة ومرهقة ولا يمكن لأفوى الطلاب وأكثرهم صبرا واحتمالا أن يوفى بها جميعا • ويقوم القسم بتقويم مستمر لعمل الطلاب فى أثناء كل فصل دراسى • هناك المقالات التى يكلف بها الطلاب ، وأشغال العمل ، والتعيينات التى يقوم بها كواجب منزلى ، والاختبارات ، ثم الامتحانات فى نهاية كل فصل دراسى • ومن يفشلون فى أى مادة فى الفصلين الدراسيين يعقد لهم امتحان تكميلى ، فان فشلوا فيه فصلوا من الجامعة • وتبذل الجامعة أساتذة وطلابا الكثير من العون للطلاب الضعفاء حتى لا يحرموا من متابعة الدراسة (٢٠) وتبلغ نسبة الاهدار فى الاتحاد السوفيتى ٩٠٪ •

ومن أهم الخدمات التى تقدمها الجامعات السوفيتية - وهى موجودة بقدر وبصورة ما فى الجامعات البريطانية - الدراسات المسائية التى تقدمها للراغبين

(19) Sir James Mountford, *op. cit.*, pp. 75 — 76.

(20) a — Grant, *op. cit.*, pp. 118 -- 120; b — Bereday, *op. cit.*, pp. 278 — 282.

فى الدراسة الجامعية من غير المتفرغين • وهى تقدم لهؤلاء دراساتهم بعد أن يخضعوا فى القبول لما يخضع له الطالب المتفرغ من انتقاء • وتقدم لهم نفس برامج الدراسات الصباحية ، ولكن المدة اللازمة للاكمال مساء تزيد عادة عاما أو عاما ونصف عام عما يتطلبه البرنامج الذى يقدم للمتفرغين • وهذا النوع من الدراسات يتم عن طريق نفس الاساتذة وفى مختبرات الجامعة ونفس الأدوات المستعملة مع الطلاب المتفرغين • ان تقديم مثل هذه الخدمة غير معروف فى العالم العربى على هذا النحو ، فيما عدا الجامعة المستنصرية ببغداد حيث تقدم النوعين من الدراسة للمتفرغين صباحا وللعاملين مساء • ونحن نرى ضرورة التوسع فى هذا النوع من الخدمات ، وعدم الوقوف به عند حد الأعداد للدرجات الجامعية • فكثير من الناس يودون لو أتيحت لهم الفرصة للتعرف على مجال معين أو على التعمق فيه •

٨ - خاتمة :

التعليم الجامعى أمر يعكس الصورة الحضارية للأمة ، ويتصل بمستقبلها اتصالا مباشرا • ويتم تنظيم التعليم الجامعى - أو تنظيم العمل فى الجامعات - من أجل تحقيق مستويات يرتبط الوصول إليها بالحصول على درجة علمية • والدرجات العلمية المتعارف عليها ثلاث : البكالوريوس والماجستير والدكتوراه • وقد تنظم الجامعات دراسات غير التى تنظمها للدرجات العلمية ، وهذه قد تنتهى بالحصول على دبلوم أو شهادة تبين نوع هذه الدراسة •

ودرجة البكالوريوس أهم درجة علمية ، فهى تبين التخصص المهنى ، وعلى أساسها يمكن التمييز بين مستويات الطلاب • ومن بين الحاصلين عليها بمكان انتقاء العناصر التى يجعلنا مستواها فى البكالوريوس نحصر على تدريبها على البحث من أجل الحصول على الماجستير والدكتوراه • ودرجة البكالوريوس أكثر اصاله فى الدلالة على التخصص المهنى من أى درجة أخرى • ولعل ذلك هو السبب فى اننا يمكننا أن نمنح الماجستير أو الدكتوراه الفخرية

للذين قدموا خدمات ذات طابع ممتاز ، وذات أثر حضارى نشعر به . لكن
البكالوريوس لا يمكن لامسان فى العادة أن يحصل عليها الا بجهده .

سـهـة الـمـهـنة

وحيث كان التعليم الجامعى يمد المهنيين فى مجالات كثيرة فانتنا لن نتناول
فى هذا السياق كل المهن ومتطلباتها . ولكن هناك مهنة واحدة يحتم علينا
طابعها التخصصى واتصالها الوثيق بالمجال التربوى أن نهتم بها اهتماما خاصا .
هذه المهنة هي مهنة التعليم التى سنتناولها ، كما نتناول نظام اعداد المعلمين .

الفصل السابع

مهنة التعليم وإعداد المعلمين

مهنة التعليم واعداد المعلمين

١ - وظيفة المعلم :

يكاد يكون هناك اجماع على أن المعلم هو أهم عامل في العملية التربوية . فالمعلم الجيد - حتى مع المناهج المتخلفة - يمكنه أن يحدث أثرا طيبا في تلاميذه . وعن طريق الاتصال بالمعلم يتعلم التلاميذ كيف يفكرون وكيف يستفيدون مما تعلموه في سلوكهم . ومهما تطورت تكنولوجيا التربية واستعملنا وسائل مثل التلفزيون التعليمي فإن يأتي اليوم الذي نجد فيه شيئا يعض تماما عن وجود المعلم . فالرونة في سير الدرس ، وتهيئة فرص النقاش ، ومراعاة المستويات المختلفة ونحو ذلك أمور لا تيسر الا في دروس يديرها المعلم ذاته . ومن هنا نجد أن الاهتمام بالمعلم وب تطوير اعداده احدى القضايا الدائمة في محيط التربويين .

وحين نتناول عمل المعلم نقرر أمرين الأول أن لهذا المعلم دورا أو وظيفة يؤديها ، وليست له رسالة . والأمر الثاني أن الدور الذي يقوم به هذا المعلم بالغ الصعوبة والتعقيد ، بحيث يجعل من السير وضع حدود نهائية له ، بل يجعل من السير الوصول الى تصور صيغة لاعداد المعلمين ترضى جميع المهتمين بشئون التربية والتعليم . وواضح من هذا السياق أن الذين سنتناولهم هنا هم معلمو المدارس الابتدائية والثانوية . وواضح كذلك أننا نستعمل لفظ المعلم للدلالة على كل من يمارس مهنة التعليم (١) .

أما فيما يتصل بالأمر الأول - وهو أن للمعلم وظيفة وليست له رسالة - فقد دعانا الى تأكيده ما تكرر وروده من التحدث أو الكتابة عن « رسالة المعلم » : اننا نلاحظ في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية أنه قد كثر التحدث

(١) المقصود بكلمة المعلم اذن في استعمالنا ما يقابل الكلمة الانكليزية «Teacher»

عن رسالة المعلم من غير المعلمين • ونلاحظ أيضا أن معظم المعلمين يؤكدون أن للمعلم رسالة • ولفظ « الرسالة » يرتبط عادة بمثل ومبادئ يراد تحقيقها ، كما يرتبط بسلوك قيادي ونوع من التوجيه يمارسه صاحب المثل والمبادئ من أجل جعلها حقيقة واقعة ومن أجل تفسير ما هو واقع في نفس الوقت • وصاحب الرسالة يسمعه أن يسير في تحقيقها مهما كلفه ذلك من تضحيات • أصبح بعد ذلك أن للمعلم رسالة من هذا النوع ؟

يبدو أن تأكيد المعلمين أنفسهم لموضوع « رسالة المعلم » أخذ يقوى حين وجدوا أن مركزهم الاجتماعي قد بدأ يهتز • كان المعلم فيما قبل يدخل ضمن دائرة ضيقة من المعلمين تنظر إليهم مجتمعاتهم باعتبارهم صفوة القوم أو عليتهم • وكانت مهنته تدر عليه من المال ما يضمن له حياة كريمة ، وكانت سبل الترقية المتاحة له لا تجعله يتأخر عن زملائه في المهن الأخرى • ثم تغيرت الظروف ، ولم تعد للمعلم تلك الميزة التي تجعله يتبوأ مقاعد الاجلال بالنسبة لمن حوله ، فيما عدا بقية له من ذلك نلمحها في الأماكن المتخلفة بالدول النامية كما هو الحال في محيط الريف العربي • أما في المدن العربية فان المعلم الآن يجد نفسه - كما يجد زميله في المجتمعات المتقدمة - لم يعد يستمتع بميزة كونه واحدا من القلائل • فالتعليم الجامعي التخصص قد انتشر واتسع • وهناك مهن قفزت الى الطليعة وتخلفت أمامها مهنة التعليم • ثم وجد المعلم نفسه وقد فقد ميزاته الاقتصادية • وبدأ من جانبه يطالب دون دون أن تجاب له كل المطالب • وأخذ الضغط على كلمة « رسالة المعلم » يتزايد : أخذ المعلمون من جانبهم يؤكدون أن لهم رسالة ، وكأنهم وجدوا في هذه اللفظة شيئا من العزاء عما فقدوه اقتصاديا واجتماعيا • وأخذ الراسميون - أو بعض الرسميين - يؤكدون أمر رسالة المعلم ، واتخذ بعضهم من ذلك وسيلة لتبرير عدم انصافهم ماديا • والواقع أن القائم بالتعليم ليس شخصا أوحى اليه ، أو نذر نفسه لانتقاد قومه من واقعهم الى واقع آخر ، وانما هو انسان يمارس عملا يؤثر عليه ، وقد اتخذ لنفسه هذا العمل ليشق به طريقه في الحياة ، وهو يتركه الى غيره متى سنحت له فرصة لعمل يعتبره أحسن لنفسه • وصاحب الرسالة أو الدعوة لا يكون كذلك •

وأما فيما يتصل بتعدد وظيفة المعلم وصعوبة دوره فيكفى لتوضيح ذلك أن نشير الى سمتين رئيسيتين من سمات التغير في عالمنا المعاصر هما : التطور العلمى والصناعى ، ثم التطور الاجتماعى الذى أخذ شكل ثورات اجتماعية تطورية فى كثير من أجزاء عالمنا المعاصر .

فمن ناحية التطور العلمى والصناعى نجد من المتعارف عليه أنه كلما تقدم العلم تقدمت معرفتنا وسيطرتنا على العالم الطبيعى ، وازدادت سعة حصيلتنا من الحقائق . ويؤثر العلم عن طريق التصنيع فى الاقتصاد حيث يتيح الفرص لظهور حرف وأعمال جديدة ، ويضيق الفرصة على بعض الحرف والأعمال القديمة أو يقضى عليها ، وينير الاطوار العام لشكل الوظائف وأنواع الموظفين . قاد العلم والتصنيع الى مزيد من التخصص فى المعرفة ، ومزيد من التخصص فى العمل ، ومزيد من التفرع فى نظم التعليم . وصحب ذلك قلق يسود صفوف الناشئين بسبب مستقبلهم : ماذا يناسبهم ؟ أى الفرص المتاحة تعتبر أحسن لهم ؟ ثم خلق العلم والتصنيع مشكلات متعددة كثيرة جداً كذلك التى تتصل بنمو السكان وزيادة وقت الفراغ ، وزيادة اليسار وتنوع وسائل التسلية ، ثم زيادة خطر وسائل الحرب والتدمير وما الى ذلك . كل هذه نواح كانت لها انعكاسات تربوية واسعة : ما نوع التربية اللازمة لزماننا ؟ ما مدى المسئولية التربوية للمعلم ؟ ما نوع المعام المناسب لثل عصرنا ؟ ان على مدرسة اليوم أن تفكر فى تربية تلاميذها بحيث يستطيعون التكيف لما قد يتكشف عنه الغد من أحداث لا نستطيع التنبؤ بها . سيعيش شباب الغد فى عالم غير الذى ولدوا فيه ، وسيموت الشيوخ فى عالم غير الذى عملوا فيه شباباً (٧) .

وأما عن التطور الاجتماعى فالتا نجد أن هناك مشكلات اجتماعية يرجى أن يضطلع المعلم بالدور الاساسى فى علاجها . ففي المجتمع العربى نجد مثلاً بين الجوانب التى نريد علاجها ظاهرة السلبية تجاه المشكلات ، وظاهرة

(2) G.F. Kneller, *Educational Anthropology*, (New York, 1965), pp. 135 — 137.

شيوع الخرافات ، وبعض ظواهر التفكير الناجم عن التعصب السياسى أو الدينى أو المذهبى . وإذا كنا سنعلق أملا كبيرا فى التخلص من ذلك على المدرسة فإن هذا معناه أن دور المعلم لن يقف عند حد إيصال بعض مواد المعرفة الى تلاميذه ، ولكنه سيتخطى ذلك الى تربيتهم على أن يكونوا إيجابيين تجاه ما يواجههم من مشكلات ، وإلى أن يساعدهم على تكوين الاتجاهات العلمية ، وإلى أن يربطهم على التسامح وعلى تقدير حرية الفرد فى عقيدته ومذهبه باعتبار ذلك من الشئون الشخصية للإنسان .

وهناك مثال آخر يمكن أن تقدمه فيما ينصل بتربية المواطن الأمريكى . تربية المواطن - أو التربة من أجل المواطن - فى الولايات المتحدة الأمريكية تواجه مشكلات صعبة معقدة . فهناك ملايين الاجانب الذين ينزحون الى الولايات المتحدة الأمريكية ، وهؤلاء يقيمون غالبا فى المدن الكبيرة . وقد وصل الامر الى حد وجود جاليات من هؤلاء النازحين يتحدثون بلغتهم الاصيلة ، ولهم عاداتهم وتقاليدهم وطريقتهم فى التفكير . ومن الواجبات الموكولة بالمدرس أن يجعل من هؤلاء ومن أبنائهم مواطنين أمريكيين ، يأخذون انفسهم بقيم المجتمع الذى يعيشون فيه ، ويدنسون له بالولاء . وبالإضافة الى مشكلة الاجانب النازحين هناك مشكلات عامة أخرى منها مظاهر البلادة التى تشمل فى أن قليلا من الأمريكيين يشاركون فى الانتخابات العامة ، وقليلا ما يضغطون بمسئولياتهم على المستوى المحلى ، وأنهم كثيرا ما يتساهلون ازاء مظاهر الفساد فى المدن الكبيرة ، وما الى ذلك مما اعتبر مشكلات تربوية ينبى أن يقوم المعلمون بدور أساسى فى حلها .

وأصعب من دور المدرس فى مواجهة هذا النوع من المشكلات دوره فى فترة التحولات الثورية . فهناك ثورات شاملة حدثت فى بعض الاقطار ، وامتدت الى مختلف نواحي الحياة ، وأعادت تشكيل الامة ، وطورت قيمها ، وأمدتها بأيدولوجية فيها الكثير من عناصر التطور الثقافى . وفى هذه التحولات الثورية يعقد أمل كبير بالجيل الصاعد الذى ينشأ فى جوها ، ويتشرب مبادئها ، ويلهم بفلسفتها . والجهد المضى فى ذلك يقع أساسا على

المعلم ، وبقدر وعى المعلم والمناهج بالاتجاهات الثورية يكون نجاحه فى تحقيق ما يرجى منه . ونحن اذا نظرنا الى روسيا ما بعد الثورة الشيوعية لوجدنا أنها علقت - ولا تزال تعلق - أهمية كبرى على الدور الذى يمكن أن يقوم به المعلمون فى تشكيل الناشء الشيوعى . لقد وضع لينين «Lenin» على الحزب الشيوعى بعد فترة قصيرة من انفجار الثورة مسؤولية « المبادرة الى تجديد الروح فى جيش المعلمين الموجود فى البلاد ، والى تدريب جيش جديد من المعلمين الذين ينبغى أن يكونوا على صلة وثيقة بالحزب وأفكاره ، مشربين لروحه ، وأن يقوموا بجذب جماهير العمال ، وبث روح الشيوعية فيهم ، واثارة اهتمامهم بمسألة أنجزه الشيوعيون » . وفى الرابع من يوليو (تموز) ١٩٦٨ قال بريجنيف «Brezhnev» فى خطاب ألقاه فى المؤتمر العالم للمعلمين بالاتحاد السوفيتى : « يوجه الحزب الشيوعى والحكومة السوفيتية والشعب اهتماما بالغا الى المدارس والى المعلمين السوفيت . فالتعليم جزء من حياة البلاد . وفى المدرسة بالذات يزود الانسان بأساس المعرفة ، وبالاسس التى تقوم عليها نظرتة الى الدنيا ، وتشكل أخلاقه . ان كل الصفات التى تحدد ملامح الانسان السوفيتى - من وعى شيوعى ، وحب للعمل ، وحب للوطن ، وانسانية ، ونزعة عالية - هى صفات يتشربها بتأثير المدرسة ودورها الفعال . وهذا أمر يتحدث عنه المسرء دون أن تكون فيه مبالغة » . وفى نفس الخطاب أشار بريجنيف الى أنه من بين المسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين وعلى المدرسة « تشريب الشباب مبادئ النظرة الشيوعية . فالمدرسة السوفيتية ليست فقط مكانا لتخريج متعلمين ، ولكنها بالإضافة الى ذلك ينبغى أن تخرج تلاميذ سياسيا وعقائديا يكافحون عن ايمان من أجل الشيوعية . لم تعزل المدرسة - ولا يمكنها أن تعزل نفسها - عن أمور السياسة والصراع الطبقي . والفلسفة الشيوعية ينبغى أن تكون عنصرا فى كيان المواطن السوفيتى » (٣) .

والواقع أنه ليس جديدا أن نقول : ان نوع الأمة يتوقف على نوع

(3) L.I. Brezhnev, To Educate our Young, Speech at the All Union Congress of Teachers on July 4, 1968, Moscow pp. 3 —, 8 — 9 & 28 — 29.

المواطنين الذين تكون منهم • وان نوع المواطنين يتوقف الى حد كبير
على نوع التربة التي يتلقونها • وان أهم العوامل في تقرير نوع التربة هو
نوع المعلمين • لذا نجد عناية دائمة بدراسة دور المعلم ، ونجد حرصا
على توفير الظروف التي تمكنه من القيام بأداء هذا الدور • وإذا كان ما
أشرنا اليه - في ثنايا شرح وظيفة المعلم - يتصل بظروف نوعية لبعض
البلدان ، فان هذا لا ينفي أن هناك دورا مألوفًا متعارفا عليه بالنسبة لمعظم
البلدان •

٢ - الدور المألوف للمعلم :

(أ) المعلم وسيط حتى لنقل المعرفة • ومن هنا نتوقع منه أن يكون ملما
بمادته الى الحد الذي يجعل تلاميذه يشعرون - على الأقل - بأنهم
أمام شخص يمكنهم أن يستفيدوا منه ، وأن يرجعوا اليه فيما يواجههم من
مشكلات هذه المادة • وعليه أن يكون على صلة مستمرة بما يجيد
في ميدان تخصصه والا تأثر مركزه الاجتماعي والثقافي أمام العاصر
الذكية من تلاميذه • وكثيرا ما تظهر هذه المشكلة بصفة خاصة في حالة
مدرسي الصفوف النهائية بالمرحلة الثانوية الأكاديمية ، حيث تكون مقدرة
التلاميذ على المقارنة والتمييز أوضح وأنضج •

(ب) والمعلم ينبغي أن يلم بالطرق المختلفة لتعليم مادته • وهو - في حدود
معرفته وخبرته - يستطيع أن يقرر الطريقة المناسبة للمواد أو للموضوعات
بحيث تجذب انتباه التلاميذ ، وتدفعهم الى النشاط • ويعتبر المعلم ناجحا في
طريقته - أو في اجتذاب تلاميذه - اذا استطاع أن يجعلهم يرغبون من
جانبهم في تعلم ما يريد أن يعلمهم لهم • ومعنى ذلك أن على المعلم تهيئة الظروف
لايجاد علاقة بين التلاميذ والعمل الذي أمامهم • والمعلم يختار طريقة التدريس
التي يجيدها • ومن الخطأ أن تفرض عليه السلطات طريقة لا يقتنع بها أو
لا يحسن التدريس وفقا لها • والمعلم المتطور في طريقته هو الذي يختار من
طرق التعليم ما يناسب كل وحدة من وحدات مادته ، ثم هو الذي يحاول
أن يلم بما يظهر من الطرق الجديدة ، ولا يتخوف من تجربتها •

(ج) وعلى المعلم بعد ذلك دور ريادى لا يمكن تربويا اغاؤه منه • فهو يسهم فى ارشاد التلاميذ وتوجيههم • والمدرسة من أجل ذلك تجمع نشاط المعلم فيما يتصل بتربية تلاميذه يمتد الى عدة مجالات خارج الصف • فترية جانب خلقى ، أو تكوين عادة ، أو السير بعض سمات الشخصية فى طريق النضج مثلا أمر يتطلب - فيما يتصل بالتلاميذ - أن نتيح لهم فرصا متنوعة تظهر فيها سماتهم وعاداتهم ، كما يتطلب - فيما يتصل بالمدرس - أن يشرف على تلاميذه خارج حجرة الدراسة وفى غير أوقات تدريس المواد • ومن متطلبات ذلك اسهام المعلمين فى الاشراف على الفرق والجماعات المدرسية ، وشارك التلاميذ مع المعلمين فى وضع بعض القواعد التنظيمية لبعض نواحي النشاط المدرسى ، واجتماع معلمى الصف الواحد - أو معلمى المدرسة ككل - لمناقشة مشكلات التلاميذ ، وما الى ذلك •

(د) والمعلم كعضو فى هيئة التدريس بالمدرسة عليه أيضا مسئوليات ادارية • والأمر فى ذلك لا يقف عند حد الأمور التقليدية المتصلة بحضور التلاميذ ومراعاة النظام وتنظيم الامتحانات ونحو ذلك • ولكنه يتجاوز ذلك الى الاشتراك مع الاداريين العاملين بالمدرسة فى تصريف الشئون الموكولة اليهم • فلكل مدرسة تشكيل رسمى للسلطة ابتداء من مديرها الى من دونه • ولكل من أعضاء هذه السلطة مسئولية رسمية معينة يقع عليه وزر أى خطأ أو اهمال فيها • ولكن ذلك لا يعنى أن نكون جامدين ازاء هذا التشكيل الرسمى للمسئولية • فكثير من النواحي الادارية تمكن الاستعانة فيها بذوى الرأى أو ذوى الخبرات الخاصة من المدرسين • ثم ان المدرسين بدورهم أكثر اتصالا بالتلاميذ ، وأكثر دراية بمشكلاتهم ، وهم يستطيعون تهية الجو المدرسى العام لكى يتقبل النظم واللوائح •

(هـ) والمعلم كعضو فى المجتمع عليه مسئوليات متعددة : فعليه - أولا - أن يعمل على تقوية صلته بالمحيط البيئى ، وأن يعرف تركيبه الاجتماعى • فهذا يعينه على أداء عمله بالمدرسة ، ويفسر له الكثير من مشكلات التلاميذ ، كما أنه قد يساعده على حلها • وعليه - ثانيا - أن يتذكر أنه أحد القادة المحليين • وعلى المعلم العربى بهذا الاعتبار مسئولية كبيرة ، وخاصة فى

المحيط القروى . عليه أن يتذكر أن عليه واجبا في حل مشكلات البيئة المحلية ، وفي الاسهام في تطويرها . وليست هناك واجبات محددة تماما تتعلق بدور المعلم في البيئة ، فهذا يتوقف على نوعية البيئة واحتياجاتها ومدى قدرة المعلم على أداء دور في الاستجابة لهذه الاحتياجات ، أو مدى قدرته على استقدام الخبرات التي يمكن أن تفيد في ذلك . ثم على المعلم - ثالثا - أن يعد تلاميذه لمجتمع الكبار . فهو مسئول عن تطعيمهم اجتماعيا عن طريق النقل الواعي للعادات والتقاليد والقيم الموجودة في ثقافة المجتمع . وهو - بقدر ما يسمح به مستوى النضج عند تلاميذه - ينقل بعض الصور والمشكلات الاجتماعية العامة ، ويناقشها مع تلاميذه . معنى ذلك أن المعلم يؤدي دورا يتصل جانب منه بالمحافظة على العناصر الثقافية التي نريد الأبقاء عليها ، بينما يتصل جانب آخر منه بتطوير العناصر التي تحتاج الى تطوير . ومعنى ذلك أيضا ضرورة تهيئة الجو الذي يساعد التلاميذ على الانطلاق في سلوكهم الاجتماعي بشكل يوضح مدى تحقق ما نريده من مبادئ وقيم . وهذا يقتضى أن يسهم المعلم بقدر الامكان في جوانب النشاط المدرسى . وفي الاشراف على تلاميذه خارج الصف فالتلاميذ - بعد أن ينتهوا من الحصص الدراسية ثم يغادروا الصفوف - يكونون أكثر انطلاقا ، وأبعد عن الجو المصطنع السائد داخل الصف (٤) .

هذه ملامح خمسة للدور المألوف للمعلم . ودراسة دور المعلم والامام بالأبعاد التي تمتد اليها وظيفته أمر له أهميته في تقرير ما ينبغي الامام به والتدريب عليه في فترة الاعداد المهني . وله أيضا أهميته في اشتقاق المعايير التي نسترشد بها في تقويم عمل المعلمين ، وتحديد جوانب القوة وجوانب القصور فيهم . ثم له أهميته في اعداد البرامج التي تساعد على النهوض بمستوى الأداء المهني ، وهي المعروفة ببرامج التدريب في أثناء الخدمة .

(4) cf. A.K.C. ottaway, *Education and Society*, (London, 1966), pp. 185 — 189.

والواقع أن دور المعلم صعب ، وأن واجباته مضية ، ولكن انعكاس ذلك على النظرة اليه وعلى تقديره لا يزال محدودا .

٣ - النظرة العامة الى المعلم :

واضح مما تقدم أن للمعلم دورا أساسيا في بناء المواطنين وتشكيل اتجاهاتهم القومية والعلمية . والعصر الذي نعيش فيه يحتاج الى خدمات المعلم أكثر من أى عصر مضى . ليس في زماننا هذا من يفيض من أهمية التربية في أى مجتمع ، وليس فيه كذلك من يقلل من خطر دور المعلم في جعل التربية أمرا فعلا . ولكن الذى يحدث في بعض دول العالم العربى وفي بعض الدول النامية الآن هو أن مهنة التعليم في تهقر مستمر بالنسبة لكثير من المهن الأخرى التى قفزت الى الطليعة وسبقت مهنة التعليم . ولقد صار من الصبر اجتذاب العناصر الطموحة من ذوى القدرات والاستعدادات الممتازة لهذه المهنة . والمتفائلون يرجون أن تكون هذه الظروف ظروفًا مؤقتة . وأن ينطلق اقتصاد هذه الدول بشكل يساعدها على انصاف المعلمين وعلى تمكين مهنة التعليم من أن تأخذ مكانتها مع سائر المهن المساوية .

في كثير من دول العالم يعاني المعلمون بصفة خاصة من الظروف المادية . وفي الولايات المتحدة الأمريكية يضطر كثير من المعلمين بسبب سوء المعاملة المادية الى احتراف عمل جانبي آخر ، وخاصة اذا كانوا يعملون أسرا . كثير من المدرسين هناك يشتغلون في أعمال التأمين وغيرها ، وكثيرا ما تذكرهم أسرهم بأن حالتهم ربما تكون أسوأ وأحسن لو أنهم تركوا التعليم الى عمل آخر (٥) . والمعلم نفسه في الولايات المتحدة الأمريكية يعتبر من أسباب زهد الشباب في الاقبال على هذه المهنة ، « فالطريقة التى يتحدث بها بعض المعلمين عن التعليم كمهنة طريقة تتجه الى صرف العناصر الصالحة لها من الشباب عن اختيارها . فهؤلاء المعلمون يتحدثون في داخل الصف

(5) F. Mayer and F.E. Brower, *Education for Maturity*, (Washington, D.C. 1956), P. 58.

وخارجه عما يعانوه من انحطاط المرتبات ، ومن الآباء المشكلين ، ومن العمل المضنى ، ومن التعب الذى يقاسونه فى تعليم الأغياء . انهم يعبرون عن ضجرهم من الاجتماعات التى تقعد للمعلمين ، ومن المؤتمرات التربوية التى يحضرونها . وهم يتحدثون عن متاعب حفظ النظام فى القاعات والملاعب ، ويشكون من نقص المعدات والاستعدادات « (٦) » وقد يبدو غريبا أن نسمع ذلك عن وضع وضع المعلمين فى بلد نرى كالولايات المتحدة الاميركية ، ولكننا نحس أن نشير الى أن ضخامة عدد المعلمين هناك وقف حائلا دون انصافهم . وهو أمر عبر عنه فى صراحة جريئة أحد الرسميين الأمريكيين « A United States Commissioner on Education »

حيث قال : « لدينا مليون وربع مليون من المعلمين . وأنا على استعداد لأن أصدق ان الشعب الأمريكى متعب لأن يدفع من عشرة آلاف دولار فى السنة الى اثنى عشر ألف دولار لفئة تبلغ مائى ألف شخص ، لا لفئة تبلغ مليوناً وربع مليون » (٧) .

وفى بريطانيا نجد شعورا بعدم الرضا يسود جهات المعلمين فيما يتصل بوضعهم الاجتماعى والاقتصادى . ففىما يتصل بالوضع الاجتماعى يحس المدرسون فى بريطانيا بأن مركزهم الاجتماعى متواضع ، بل تكاد بعض القطاعات الاجتماعية تنظر الى أن احترام التعليم وصمة للشخص المتقف . وتزداد هذه النظرة بالنسبة لمعلمى المرحلة الابتدائية . ولعل السبب فى ذلك أن ما يعمل به المعلمون فى هذه المرحلة ليس أعلى من مستوى الآباء ، بل ليس شيئا يجعله الآباء فى العادة هناك . ثم ان آباء الأطفال فى المرحلة الابتدائية يحسون أن يطمشوا الى مدى اندماج أطفالهم فى هذه الحياة الجديدة ، والى مدى نجاحهم فى العمل المدرسى . من هنا كان تدخل الآباء فى الحياة المدرسية وفيما تعلمه المدرسة الابتدائية كبيرا . ويصل

(6) A.J. Hugget and I.M. Stinnet, *Professional Problems of Teachers*, (New York, 1958), p. 35.

(7) Quoted by A.D.C. Peterson, *The Future of Education*, (London, 1968), p. 184.

الأمر الى حد أن بعض الآباء لا يحاولون التزام اللياقة في تقديم مقترحاتهم، بل يقترحون كما لو كانوا أصحاب سلطة ومعرفة تامة بما يتحدثون عنه . والجمهور هناك حين يسلم الأطفال للمدارس الابتدائية لا يفترض أنه يسلمهم الى من يعرف أكثر منهم (٨) .

وأما فيما يتصل بالجانب المادى أو بأجور المعلمين في بريطانيا فإن المعلمين يعانون من التفريق بينهم وبين المهنيين الآخرين ، ويقارنون رواتبهم برواتب نظرائهم في المهن الأخرى ، فيجدون أن مهنة التعليم متخلفة من حيث الأجور . وحيث أن ما تدره المهنة على صاحبها يلعب دورا كبيرا في تكوين أو تحديد نوع النظرة الاجتماعية الى هذه المهنة نجد أن المعلمين البريطانيين قد اضطرروا في بعض الأحيان أن يسلكوا مسلكا غنيا في حمل السلطات على أن تتصفهم ماديا . فالأمر لم يفت عند حد المطالبة المستمرة بهذا الانصاف، بل تخطاه - وخاصة منذ الستينيات الى التهديد بالأضراب ، ثم الى القيام الفعلي بهذا الاضراب . ومما حدث في هذا الاتجاه أن المعلمين قد ألحوا في سبل تحصيل مزيد من التحسين لرواتبهم . وحين وجدوا نوعا من التراخي من جانب السلطات لجأوا الى القيام بأضراب لحمل السلطات على الاستجابة لمطالبهم ، واستمرت معركة الاضراب هذه من ديسمبر (كانون الأول) ١٩٦٩ حتى مارس (آذار) ١٩٧٠ حيث استجابت السلطات لمطالب المعلمين ، واستطاع المعلمون في الواقع أن يحرزوا نصرا كبيرا بالوصول الى معظم ما طلبوه (٩) .

(٨) لمزيد من التفصيل في هذه النقطة ، وفيما يتصل بشعور المعلمين بمركزهم الاجتماعي في بريطانيا يمكن أن تقرأ هذا المقال الذي كتبه احدى المدرسات :

Mary Warnock, «The Stigma of School Teaching», in *New Society*, 8 January 1970, No. 380, pp. 61 — 62.

(٩) كان مطلب المعلمين أحداث زيادة في الراتب قدرها ١٣٥ جنيهها استرلينيا في العام . وفي مساء الثلاثاء الثالث من آذار ١٩٧٠ وافقت السلطات ووافق المعلمون على أن تكون الزيادة بمقدار ١٢٠ جنيهها استرلينيا في العام اعتبارا من أول أبريل (نيسان) ١٩٧٠ .
The Times, 4 March 1970, No. 57809.

على أننا فى هذا السياق نبغى أن نشير الى أن ما حصله المعلمون فى بريطانيا لن يسد الفجوة التى بينهم وبين كثير من ذوى المهنة الأخرى من ناحية الأيراد المادى • والخطر فى وجود هذه الفجوة يتمثل فى أنها تجعل الممتازين من الخريجين فى بعض المواد ذات السوق الرائجة كالرياضيات والفيزياء ينظرون الى مهنة التعليم باعتبارها أضعف شيء يوجد فى مجال اختيارهم • ونحن نجد أن المدارس البريطانية بجوار عجزها عن اجتذاب الممتازين فى هذه المواد كثيرا ما تعجز عن سد الوظائف الشاغرة فى مثل هذه التخصصات (١٠) •

وبجوار هذه الصورة القائمة عن حياة المعلمين يمكننا أن نقدم صورة أخرى مشرقة • فحين تقوم ثورة فى مجتمع ما ، ويريد قادتها ايصال مبادئها الى الناشئين أو بعبارة أخرى : يريدون احداث نوع من التغيرات فى الجيل الصاعد بحيث ينشأ متشبعا بمبادئها ، وبحيث تشكل عقليته وفقا لمتطلبات الحياة الجديدة فانهم يعملون على توجيه التربية وفقا لمتطلبات تلك الحياة ، كما يعملون على اعداد المعلمين الذين يستطيعون الاضطلاع بهذه الوظيفة • واقد أشرنا سابقا الى مدى ما يعلقه السوفيت من أهمية على دور المعلم فى احداث التغير الاجتماعى • ولهذا يستمتع المعلم فى الاتحاد السوفيتى بمكانة اجتماعية لا يستمتع بها زميله فى الدول الغربية ، فالدولة هناك تقدره ، وجمهوزر الناس يحترمونه ، وينظرون اليه نظرتهم الى المهنيين الآخرين من قانونيين وأطباء ومن اليهم • وتعتبره السلطات جديرا بالتكريم ، وتدخله ضمن الذين يمكن الانعام عليهم بوسام لينين • ويتقاضى الرجال والنساء فى مهنة التعليم مرتبات متساوية • وفوق المرتبات الاساسية تصرف أجور اضافية نظير الحصص الزائدة عن أربع وعشرين حصة أسبوعيا بالنسبة للمرحلة الثانوية ، ونظير تصحيح الكراسات ، وأشغال المختبرات ، والإشراف على الرحلات ، والخدمة فى الأماكن النائية • ومعلمو الريف يزودون بمساكن

(10) cf, J. Vaizey, *Education for Tomorrow*, a Penguin Special, 1962, pp. 88 — 91.

مجانية بما يتبع ذلك من اضاءة وتدفة وغير ذلك من الخدمات • فاذا ما أراد معلم الريف أن يبنى لنفسه مسكنا خاصا أمدته الدولة بقرض طويل الأجل يعينه على ذلك • وراتب المعلم في الاتحاد السوفيتي يزيد عن طريق العلاوات الدورية • فاذا ما أكمل المعلم في الخدمة خمسة وعشرين عاما حصل على زيادة في الراتب قدرها ٣٠٪ ثم يبدأ في تقاضي معاش - الى جانب الراتب - يبلغ ٤٠٪ من الراتب الأساسي • ولعل هذا هو الحافز الأساسي لما هو معروف عن استقرار المعلم السوفيتي في عمله • والمعلمون مطالبون بممارسة دور قيادي في المجتمعات المحلية • وجميع المعلمين أعضاء في نقابة المعلمين هناك • وهذه النقابة تنظيم فريد في نوعه في الاتحاد السوفيتي : انها تبادل الرأي مع الحكومة في المتطلبات الثقافية ، واحتياجات المعلمين ، وتشرف على وجوه الانفاق من ميزانية التعليم (١١) •

وشعوب الاتحاد السوفيتي تبدي تقديرها لكفاءة المعلمين • وتعتبرهم جديرين بالوظائف العليا القيادية • ويتجلى ذلك في اختيار الكثير منهم للعمل بالاجهزة الكبرى للدولة كمجلس السوفيت الأعلى للاتحاد السوفيتي ، ومجالس السوفيت على مستوى جمهوريات الاتحاد ، وكذلك على المستويات المحلية للمناطق والمراكز والمدن والريف • والحقيقة ان زعماء السوفيت كانوا - ولا يزالون - على وعي بخطور المعلم وقيمه ، ولذا نجدهم قد أبدوا به اهتماما بالغا • ففي الثاني من يناير (كانون الثاني) ١٩٧٣ كتب لينين للبرافدا عن التعليم الشعبي وجاء في مقاله : « • • ينبغي لنا أن نؤمن للمعلم الشعبي عندنا مكانة رفيعة لم يملكها قط ، ولا يملكها ، ولا يمكن أن يملكها في المجتمع البرجوازي • وهذه حقيقة لا تحتاج الى برهان • وينبغي لنا أن نسبر نحو هذا الوضع ، عاملين بانتظام ومثابرة ودأب على رفع مستوى المعلم فكريا ، وعلى اعداده في جميع الميادين لرسالة السامية حقاً ولكن

(11) a — M. Deineko, *Public Education in the USSR*, (Moscow, n.d.), p. 52, b — I.S. Turner, «The Teacher of Today and Tomorrow» in : Sydney Teachers' College, *The Teacher Through the Ages*, 1956 Jubilee Lectures.

الرئيسي - الرئيسي أبدا ودائما - انما هو تحسين وضعه المادي » (١٢). وفي عام ١٩٢٥ قال ستالين : « ان فيلق المدرسين من أهم الوحدات في جيش العمال العظيم في بلادنا ، ذلك الجيش الذي بقيم صرح حيياة جديدة على أساس الاشتراكية » (١٣) . وفي نفس الاتجاه قال ليونيد بريجنيف في عام ١٩٦٨ : « . . من الواجب أن تحيط منظمات الحزب المعلمين بجوهرية فيه كل معلم أن الجماهير تأخذ بيده ، وأنهم يتعاطفون معه في مشكلاته ، ويدون تفهما وتقديرا لعمله . ويجب أن يجد المعلم الباب مفتوحا أماما لوظائف مثلى السلطة السوفيتية ، وإدارة المزارع الجماعية ، ولجان الحزب ومنظمات الشبيبة الشيوعية . ان نقاباتها ترعى - ويجب عليها أن ترعى - مصالح المعلمين ، وأن تبدى اهتمامها بالظروف التي يعمل المعلم تحتها ، وبظروف صحته ، وبتهيئة وقت الفراغ المناسب . وينبغي أن ييسر الحزب للمعلمين مزيدا من المعلومات المتصلة بمشكلاتنا الداخلية وبالأحداث العالمية . فهذا من شأنه أن يساعد المعلم في أداء وظيفته السامية باعتباره مربيا وداعية للتعاليم الماركسية اللينينية . . . ان أكثر من مليون معلم أعضاء في الحزب الشيوعي ومنظمات الشبيبة الشيوعية . وهم قوة عظيمة ذات نفوذ . وعدد كبير من المعلمين يلعبون دورا فعالا في أعمال الأجهزة المركزية والمحلية للسلطة . وقد انتخب أكثر من ١٥٥ ألف معلم صاروا نوابا في المجالس السوفيتية العليا والمحلية . ان المناشط الاجتماعية والسياسية المتنوعة التي يمارسها معلمونا تستحق الإعجاب والتقدير . ان علينا أن نستمر في دعم مكانة المعلم ، وتقوية الدور الذي يؤديه في الحياة العامة . وتستطيع الصحافة والراديو والتلفزيون أن تعمل الكثير في هذا الاتجاه . ان الدولة السوفيتية تهتم بالمعلم اهتماما عبرت عنه برفعها لاجور المعلمين منذ أربع سنوات . وحين يصير الاقتصاد السوفيتي أقوى مما هو عليه سيبحث الحزب والحكومة امكانية اجراء مزيد من تحسين الظروف المادية للمعلمين ، وكذلك للآخرين من العاملين في هذا البلد » (١٤).

(١٢) لينين ، في الثقافة والثورة الثقافية ، (موسكو ١٩٦٨) ، ص ١٩٢ .

(١٣) ميدنسكي ، التعليم العام في الاتحاد السوفيتي ، « ترجمة مدوح

أباطة ، (القاهرة ١٩٥٨) ، ص ١٢٣ - ١٢٧ .

(14) Brezhnev, op. cit., pp. 16 — 17.

الواقع أننا إذا أردنا من المعلم أن يكون وسيلة فعالة لآحداث تطوير اجتماعي فإن علينا أن نهيم السيل لاجتذاب العناصر الممتازة الى المهنة ، وعلينا أن نهيم للمعلم الجو الذي يجعله راضيا عن مهنته ، ويساعده على الاستقرار فيها . هذا أمر سيتطلب توفير مبالغ كبيرة لهذه الاعداد الضخمة من المعلمين . ولكي ندرك أن كل ما تنفقه في هذا الاتجاه هو استثمار - وليس مجرد استهلاك - ينبغي أن تذكر دائما أن مهنة التعليم تقوم بخدمة عامة حيوية بالنسبة لمناحي الاقتصاد ، وحيوية بالنسبة لتشكيل الجمهور ، وبالتالي لمستقبل الأمة . سيقى هذا الطابع مميزا لمهنة التعليم ، كما كان دائما ملازما لها . فقديمًا ازدهرت المهنة على يد جماعة اتخذوها لیساعدوا الناس على الحياة ، لا ليحسوا منهم وسائل الحياة .

٤ - التعليم كمهنة :

يتردد في السنوات الأخيرة تعبير « مهنة التعليم » ومتطلباتها . والتعليم في الواقع يتطلب نوعا من المقدرة أو الكفاءة التي يمكن تحقيقها عن طريق اعداد مهني خاص . ولكن كثيرا من الناس لا يتجهون هذا الاتجاه في فهم عمل المعلم ، ويعتقدون أن نوعا من الاعداد العام الجيد يكفل له نجاحا في الاشتغال بالتعليم اذا أراد . وكثيرا ما يكون هؤلاء متأثرين بمألوف خبرتهم وبالأعداد الضعيف للمعلمين . وحتى من بين الذين يؤمنون بوجوب اعداد المعلمين للقيام بوظيفة التعليم من لا يسمو بنظرته الى اعتبار التعليم مهنة ، فهو يعتقد أن معلم مرحلة ما يكفي أن يعرف شيئا يزيد عما هو مكلف بإيصاله الى تلاميذه . وهذه النظرة لا تحتاج الى أكثر من تحليل بسيط لتبين أن هؤلاء ينظرون الى المعلم على أنه شبه آلة : فهو انسان تحدد له المناهج وموضوعاتها والكتب ، ويحدد له المكان الذي يعلم فيه والتلميذ الذي يتعلم على يديه والزمن الذي يلتقي فيه بهذا التلميذ ، وربما تحدد له كذلك الطرق التي عليه أن يستخدمها . انها صورة لمعلم مجرد من القدرة على الابتكار أو محروم منه ، معلم لا يستطيع - ولا يحق له - أن يطور نفسه أو عمله إلا في حدود الخط الذي يراد ويرسم له . وإذا كان هذا النوع من

الجدل ذا دلالة فانه يدل على أن التعليم حاليا يمر بفترة يحاول فيها استكمال وضعه كمهنة ، وأنه في سبيل استكماله لهذا الوضع - وفقا للمفهوم الحديث للمهنة - يعاني من بعض العقبات التي تقف في مسيله . ولاختبار وضع التعليم كمهنة ينبغي أن تستعرض مقومات المهنة لنرى مقدار حظه منها : (١٥) .

أولا : تعتمد المهنة في ممارستها على النشاط العقلي أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمي ، ونحن لسنا بحاجة الى الاضافة في توضيح أن التعليم مستوف لهذا الشرط ، فهو مهنة يغلب عليها طابع النشاط العقلي . والعمل الذي يمارسه القائمون بالتعليم يعتبر أساسا في الاعداد لكل الأعمال المهنية الاخرى . وكثيرا ما يشار الى مهنة التعليم بهذا الاعتبار على أنها « أم المهن » .

ثانيا : تتطلب المهنة اللام بنوع من المعرفة المتخصصة ، ومن الواضح أن للتعليم معرفة متخصصة لها قيمتها وأهميتها في تمكين المعلم من ممارسة عمله على أسس سليمة . وكثير من الأبحاث في هذه المعرفة المتخصصة يظهر كل عام . فالتربية صارت علما واسما ، ولكن مشكلتها أنها علم حديث ، وأن الذين يجهلون طبيعتها أكثر بكثير من القلة التي تعرف شيئا عن هذه الطبيعة . والذين لا يعرفون شيئا عن طبيعة التربية - وبالتالي لا يعترفون بها - نجد بينهم من يرى أن الاعداد العام في الكليات وتخريج المتخصصين في المواد الدراسية يكفي لامداد المتخرج بكل ما يلزم المعلم الناجح ، وأنه ليست هناك ضرورة لدراسة أي مادة تربوية . ان هذا الفريق من الناس لا ينظر الى التعليم على أنه مهنة ، ولا الى التربية على أنها علم ، وهم يعطون كل وزن للخبرة والممارسة . معنى ذلك أن التربية عندهم فن ، وأنها لا تسمو الى أن

(١٥) لقراءة أوسع انظر :

a. Huggett and Stinnett, *op. cit.*

b. M. Lieberman, *Education as a Profession*, (Englewood Cliffs, N.J., 1964), Sixth Printing.

تكون علما • ومن حسن الحظ أن هذا الاتجاه في تفهقر أو في تضائل مستمر •

ثالثا - المهنة تتطلب اعدادا مهنيا ممتدا ، ويتم تخريج المهنيين عادة في الجامعات والمعاهد العليا التي من درجتها • نفى الكليات الجامعة أو المعاهد العليا يلم الطالب بمناهج جامعية منظمة تنظيما خاصا يصل الطالب الى استيفاء متطلبات المهنة التي يعد لها • وإذا كان هذا المعيار يمكن تحقيقه بالنسبة للتعليم عن طريق استكمال برامج كليات اعداد المعلمين أو التخرج في الكليات الجامعية الأخرى ثم الالتحاق بدراسة تربوية بعد البكالوريوس للحصول على شهادة تربوية فإنه لا تزال هناك مشكلات من أجل استيفائه في العالم العربي • من المشكلات المتصلة بهذا المعيار أن معلمى المرحلة الابتدائية في العالم العربي لا يزالون بعيدين عن استيفاء متطلبات المهنة من ناحية التخرج في معهد عال وعلى أيدي أساتذة متخصصين • كما أن الدول العربية تسمح لخريجي الكليات الجامعية الذين لم يعدوا اعدادا مهنيا بممارسة التعليم • وقد بلغ هذا التسامح - ازاء متطلبات المهنة - الى حد أن بعض خريجي الجامعة الذين لم يعدوا للمهنة يسمح لهم بتدريس مواد لا تمت بسبب الى ميادين تخصصهم • وتقوم بعض الدول العربية باعداد برامج تأهيلية يزود بها خريجو الجامعة غير التربويين في أثناء ممارستهم للتعليم • ولكننا نرى أنه مهما أعدت هذه البرامج قلن تبلغ من السعة ولن يصل مدى انتفاع المعلمين وتأثر سلوكهم بها الى الحد المتاح للخريجين الذين يتفرغون لمل هذه البرامج المهنية في الكليات والمعاهد التربوية •

رابعا - تتطلب المهنة نبوا مستجرا في أثناء الخدمة ، ونحن نجد بالنسبة للمعلمين أن ميادين التخصص العلمى ومواد الاعضاء المهني تتطور مع الزمن ، فتحدث فيها مكتشفات ، وتبرز حقائق جديدة • ولا يستطيع المسؤولون عن حماية المهنة أو عن متابعة مسنوها أن يقفوا من ذلك موقفا سليما ، بل لابد لهم من بذل كل المحاولات الممكنة لتزويد أعضاء المهنة بأحدث ما وصل اليه البحث العلمى فى كل من ميدان التخصص العلمى

والبيد ان المهني • وقد أخذت بعض السلطات فى الدول العربية بمبدأ وجوب اتاحة الفرصة للنمو المستمر للمعلمين ، ومن أبرز مناشطها فى ذلك ما تقوم به ادارات التدريب بوزارات التربية فى بعض هذه الدول من تنظيم برامج وحلقات دراسية ، كما أن منظمات المعلمين أنفسهم تأخذ فى اعتبارها اتاحة الفرصة لتبادل الخبرات ، وملاحقة التطورات العلمية والتربوية عن طريق المؤتمرات والطبوعات وما الى ذلك •

خامسا : المهنة تقدم لصاحبها عملا له طابع الدوام وعضوية مستمرة فيها ، ويظهر أن تحقيق التعليم لهذا المعيار شئ يصيبه الاهتزاز • فالطبيب والمحامى والمهندس يقون على صفاتهم ملتحقين بنقاباتهم مهما طرأ على نشاطهم من تغير • أما المدرس الذى يترك مهنته ليستقل فى احدى الوزارات - غير وزارة التربية - بعمل لا يمت الى التعليم بصلة فانه يفقد عضويته بمهنة التعليم ، وينقطع تماما عن كل شئ يتصل بها • صحيح أن الملاحظة العادية تدل على امكانية ايفاء التعليم فى بعض الدول بهذا المعيار • ففى بعض الدول العربية يمكن - بعد التحاق المدرس بوظيفته - أن يتدرج فى سلمها منتقلا من مستوى مهنى الى مستوى آخر حتى يصل بعض الأفراد الى وظيفة وكيل وزارة التربية • ومع ذلك نقرر أن اختبار مهنة التعليم وفقا لهذا المعيار يقتضى أن تكون لدينا بيانات وافية عن المعلمين غير الراغبين فى الاستقرار فى وظائفهم ، وعن الذين يتركون مهنة التعليم الى غيرها سنويا •

سادسا : المهنة خدمة حيوية من الناحية الاجتماعية ، ترفع عن مستوى الاستقلال والتركيز على تخصصيل الكسب الشخصى • وتعتبر الخدمة الحيوية اجتماعيا اذا جرى العرف بضرورة توفيرها لكل من يحتاج اليها كمسا هو الحال بالنسبة للطب والمحاماة • ولقد سرى نوع من الاعتقاد بأن التربية أمر ينبغى توفيره لجميع الناس ، وأنها ينبغى أن تكون فى متناول كل طفل بصرف النظر عن ظروف نشأته لأن فى ذلك رعاية لصالح الأطفال ومصصلحة المجتمع • وليس هناك من يشك فى أن التعليم مهنة

تؤدي خدمة اجتماعية عالية ، وأن المعلم الواعي بجوانب مهنته يمكنه أن يعمل من أجل حياة أفضل لمواطني القد .

والجانب الأوضح في مهنة التعليم هو خدمة الآخرين ، لا استفلاهم ولا الرغبة في تحصيل كسب مادي . وهناك كثير من المعلمين الذين يتقانون في عملهم عن حب له ، وإيمان بأهميته ، وارتياح إلى نتائجه ، مع معرفتهم بأن هناك من الأعمال الأخرى التي يمكنهم القيام بها ما يحقق لهم - من الوجهة المادية - ربحاً أوفر . على أن كون التعليم مهنة ترفع عن مستوى الاستقلال والتركيز على تحصيل الكسب الشخصي أمر لا يعني أن المعلمين لا يستحقون أن ينصفوا مادياً ، وإن تدفع لهم الدولة رواتب مجزية تناسب مع ما يعطى عادة للمهنيين . والواقع أن هذا يزداد عليه الاتفاق في جميع أنحاء العالم .

سابعاً : المهنة يكون لها تنظيم مهني قوي ، فلكل المهن المعارف عليها تنظيماًها المهنية التي تعتبر وسيلة لتقرير أهداف موحدة ، وآراء متحدة لأعضائها . وللمعلمين في كثير من البلاد العربية تنظيم نقابي يسمى إليه كل القائمين بمهنة التعليم . وهناك بجوار النقابة أندية خاصة بكل طائفة ترعى مصالحهم الخاصة . ولكن ما مدى القوة التي يستمتع بها التنظيم المهني للمعلمين ؟ إن في استطاعة نقابة المحامين مثلاً أن تعطل أحد المحامين عن ممارسة مهنته لفترة محدودة أو نهائياً متى خرج على أخلاقيات المهنة ، فهل تستطيع نقابة المعلمين أن تفعل شيئاً مثل ذلك بالنسبة لأحد المعلمين في المدارس الحكومية أو الحرة ؟ ليس في استطاعتها ذلك . ثم هل جرى عرف بين المعلمين أنفسهم بما يسمى أخلاقيات المهنة ؟ لم تمت مناقشات المعلمين عندنا إلى هذا الموضوع بعد .

ثامناً : المهنة تضع المستويات اللازمة لها : التعليم خدمة تضطلع الدولة عادة بتوفيرها ، والدولة من جانبها لم تستطع أن تحدد مستوى مهنيًا تلزم به في تقديم هذه الخدمة للجماهير العربية . وأعضاء مهنة التعليم في بلادنا لم يتحقق لهم من الاستقلال ولم يتنها لهم من الفرص ما يجعلهم

يتألفون على المستوى اللازم لممارسة المهنة بصفة قاطعة ، بحيث لا يسمحون بتعيين أحيد الا اذا أقرت النقابة مؤهله ، وقيدته ضمن الصالحين لمهنة التعليم . صحيح ان جميع المستويات اللازمة لممارسة أغلب المهن تحددها قوانين ولوائح تصدرها الدولة ، ولكن الدولة عادة تأخذ في اعتبارها مقترحات وتوصيات أعضاء هذه المهن فيما يتصل بالشروط والمستويات اللازمة لمن يريد ممارستها . ولقد تخلف المعلمون في ذلك عن أصحاب المهن الأخرى ، ولكن منظمات المعلمين والدراسات المتابعة لمشكلات اعداد المعلمين - وخاصة في الدول المتقدمة - تؤذن بأن المعلمين أنفسهم سيصلون الى المرحلة التي يحددون فيها المستويات اللازمة ، ويراجعون المستويات القائمة . واذا استطاع المعلمون أن يصلوا في ذلك الى نتائج يترتب عليها الترقى بمستوى المهنة وتحسين العسلة التربوية فان ذلك سيكون موضع اعتبار الدول التي يعملون بها عند اصدار تشريعات جديدة أو فحص تشريعات قائمة .

انا اذا قسنا التعليم بالعاير الثمانية السابقة وجدنا أنه يفى بعضها ، وأنه يعاني جوانب ضعف بالنسبة لبعضها . واذا كان لابد لنا من مسايرة روح العصر والترقى بالتعليم الى مستوى المهنة فاننا ينبغي أن نلغي كل دور اعداد المعلمين غير العالي ، وأن نعهد باعداد العلم الى الجامعات والمعاهد العالي ، وأن ندرك أن التربية علم لا يستطيع تقديمه الى الطلاب الا شخصية جامعية كفوءة . واذا تحققت وحدة المستوى الذي يتخرج عنده المعلمون ساعد ذلك على تكوين جماعة متجانسة مقاربة في مواضعها ، وبطريقة مواجهتها للمشكلات ، ورعايتها كشؤون مهنتها . ان هناك محاولات وخبرات مرت بها الدول التي سبقتنا في مضمار الترقى باعداد المعلم ، وقد نجد من الاتجاهات المتقدمة ما يساعدنا على التخطيط لاعداد معلم أفضل .

• - نبأذخ من الاتجاهات العالمية في اعداد المعلمين :
تشغل الدول المتقدمة نفسها فيما يتصل بمهنة التعليم بأمر أساسية ثلاثة :

الأول : كيف يتم اعداد العناصر الصالحة لمهنة التدريس بعد انتهائهما ؟
والثاني : كيف يمكن تطوير مستوى المعلم بعد تخرجه بحيث يبقى على اتصال
بما يجد في ميداني التخصص العلمي والاعداد المهني ؟ والثالث هو ضرورة
موالاة الدراسات المتعمقة في فروع التربية • ومن الممكن في هذا الصدد أن
نعرض بصورة موجزة لما يجرى في دول ثلاث هي الولايات المتحدة
الامريكية ، والاتحاد السوفيتي ، وانكلترا •

ففي الولايات المتحدة الامريكية يتم الاعداد لمهنة التدريس في معاهد قد
تحمل أسماء مختلفة مثل كليات المعلمين «Teachers Colleges»
وكذلك كليات التربية بالجامعات «Schools or Colleges of Education»
وما الى ذلك • ومهما اختلفت أسماء هذه المعاهد فانها جميعها تستمد طلابها
من الذين أكملوا دراستهم الثانوية ، والذين ثبت لياقتهم واستعدادهم لمهنة
التدريس ، وتجعلهم يتابعون الدراسة بها لمدة أربع سنوات - وأحيانا
خمس سنوات - يتلقون فيها اعدادهم العلمي والمهني • على أنه يمكن للطلاب
الذين حصلوا على درجة البكالوريوس في دراسة متخصصة ويريدون
الاشتغال بالتعليم أن يتابعوا دراستهم الجامعية عاما آخر يدرسون فيه المواد
التربوية والنفسية ، ويتدربون عمليا على التدريس ليؤهلوا أنفسهم لممارسة
مهنة التعليم •

ويرى الأمريكيون أنه ينبغي في اعداد المعلم مراعاة جوانب ثلاثة : الجانب
الأول أن المعلم تاجر وموضح للثقافة العامة • ومن هنا ينبغي أن يتضمن
برنامج اعدادة قدرا معقولا من هذه الثقافة العامة • وهذا القدر يستغرق عادة
ثلاثة أثمان المنهج المرسوم لاعداد المعلمين • ومن أجل استيفاء هذا الجانب
يدرس الطلاب في معاهد اعداد المعلمين وكلياته العلوم الاجتماعية والإنسانيات
والعلوم الطبيعية والفيزيائية • أما الجانب الثاني فهو أن المعلم يقوم بتدريس
المواد التي تخصص فيها • ومن هنا ينبغي أن يلقي هذا الجانب من الغاية
ومن التركيز ما يهيئ للدارس أن يكتسب صفة المتخصص • ولذلك يستغرق
الوقت المخصص لهذا الجانب عادة نصف وقت الدراسة • ويستطيع المدرس

الذى سيخرج للعمل بالمرحلة الثانوية أن يختار لتخصصه مادة واحدة أو أكثر . ويستطيع المدرس الذى سيخرج للعمل فى المدارس الأولية أن يتخصص فى بعض المستويات الدراسية التى يتوقع التدريس لها وما يتصل بها من مواد ومبادئ دراسة . وهناك فرصة أمام من يريد من معلمى المدارس الأولية كى يتخصص أكاديميا بالطريقة المتاحة لمدرس المرحلة الثانوية . أما الجانب الثالث الذى تنبئ مراعاته فهو أن المعلم يعمل مع ناشئين يتعلمون . ووجود معلم ومتعلم أمر يقتضى اعتناء بالمواد المهنية التى تساعد على نجاح عملية التعلم . ويخصص للمادة المهنية عادة ثمن الوقت الذى يستغرقه المنهج . وينبئ أن تشير الى أنه ليس هناك نظام موحد تسير عليه معاهد وكليات المعلمين فيما يتصل بتوزيع مواد الجوانب الثلاثة للمنهج ، أى جانب الثقافة العامة ، وجانب التخصص ، وجانب الاعداد المهني . فبعض الكليات قد يبدأ المياذين الثلاثة من العام الأول ويسير بها جانبيا الى جنب حتى العام الأخير . وبعضها يخصص العامين الأولين للاعداد العام ثم يجعل الفترة الباقية - ثلاثة أعوام أو عامين - مكرسة للاعداد التخصص والمهني . وبعضها يقدم أربعة أعوام فى الاعداد العام والتخصص يليها عام يخصص لمواد الاعداد المهني .

ومن يكمل دراسته بنجاح يمكنه أن يحصل على شهادة «Certificate» من الدولة التى تخرج فى احسدى كلياتها ، وهى تعتبر بمثابة ترخيص له بممارسة مهنة التعليم فى المرحلة التى أعد لها . وقد تكون لبعض الدول - لكى تعطى هذه الشهادة - مطالب أخرى . فبعضها قد يطلب تقريرا عن الحالة الصحية للخريج ، كما يطلب منه أن يؤدي يمين الولاء والاخلاص فى العمل . وبعضها قد يطلب تركية من الكلية التى تخرج فيها الطالب . وتعتبر شهادة البكالوريوس الآن هى الحد الأدنى الذى يؤهل حامله للاشتغال بالتدريس . وتبلغ نسبة المعلمين المؤهلين لمهنتهم فى المرحلة الاولى حوالى ٩٠% وترتفع هذه النسبة الى ما فوق ٩٨% فى المرحلة الثانوية وفقا لتقديرات عام ١٩٦٨ . وحوالى ثلث المعلمين فى المدارس الأولية والثانوية آثد كانوا يحملون شهادة الماجستير ، ونسبة هؤلاء فى ارتفاع مستمر .

ويشعر الأميركيون بأن مزيدا من التحسن في ميادين التخصص والمهنة أمر يجب أن يحصله المعلم في أثناء الخدمة • ويعبد المعلمون من جانبهم من الحوافز ما يفهمهم الى السعي لذلك بأنفسهم • هناك معاهد وكليات تقدم برامج دراسة مسائية أو صيفية للمدرسين في أثناء الخدمة • وهذه البرامج لا تؤدي فقط الى رفع مستوى كفاءة المدرس ، بل يترتب عليها عادة زيادة في الراتب ، كما أنها تحسب لهم - باعتبارها دراسة بعد التخرج - اذا أرادوا متابعة دراستهم العالية • ويحدد الدراسات العليا في التربية وعلم النفس في الولايات المتحدة الاميركية تشير أولا الى ان المتاد هو أن تقوم الجامعات «Universities» باعداد الطلاب للبكالوريوس وكذلك للدرجات التي بعد البكالوريوس من ماجستير ودبلومات عليا ودكتوراه • والقدرة على اعداد الطلاب للحصول على درجة الدكتوراه شرط من الشروط المتعارف عليها بالنسبة للجامعات كي تسمى «جامعات» • أما الكليات «Colleges» ذات الكيان المستقل والتي ليست جزءا من جامعة فإنها في العادة تقتصر على منح درجة البكالوريوس ، وبعضها يمنح درجة الماجستير • وتقتضي درجة الماجستير عادة علما جامعا واحدا بعد البكالوريوس • ومعلمو المدرسة الأولية الذين يدرسون للحصول على درجة الماجستير يقضون هذا العام عادة في دراسة يكون التركيز فيها على المواد المهنية المتصلة بطرق التدريس والمناهج في المرحلة الأولية وكذلك مشكلات تلاميذ هذه المرحلة ثم يمنح المعلم درجة الماجستير في التربية بعد النجاح في متطلباتها • أما بالنسبة لمدرسي المرحلة الثانوية فإنهم يقضون حوالى نصف عام في دراسة على مستوى رفيع في مادة تخصصهم أو في المواد التي يملكونها ثم يقضون النصف الآخر من العام في دراسة تركز على المواد المهنية • وبعد النجاح في متطلبات الدرجة يحصل الدارس على درجة الماجستير في الآداب أو في العلوم أو في التربية •

على أننا ينبغي أن نشير الى أن الماجستير في الولايات المتحدة الاميركية هي عادة نوع من الرفع لمستوى الكفاءة المهنية • وأما الدراسات التعمقة في الفروع التربوية والتي تقتضي اجراء بحوث ذات أصالة وتخصص رفيع فتجرى

فى مستوى الدكتوراه وفى مستوى برامج العمل فيما بعد الدكتوراه • ولقد أنتج أساتذة التربية فى الجامعات الأمريكية انتاجا غزيرا ، واستطاعوا أن يطوروا ميادين تخصص دقيقة للغاية فى كل الفروع والميادين التربوية (١٦) •

فإذا ما انتقلنا الى الاتحاد السوفيتى وجدنا أنه كان يعتمد حتى أواخر عام ١٩٥٨ على المدارس التربوية «Pedagogic Schools» فى اعداد معلمى المرحلة الابتدائية • وهى مدارس كانت مدة الدراسة بها أربع سنوات ويلتحق بها الطلاب الذين يكملون الصف الثامن ، أى الذين يكملون المرحلة المتوسطة • وفى الرابع والعشرين من ديسمبر (كانون الأول) ١٩٥٨ صدر عن مجلس السوفيت الأعلى قانون يتعلق بإحكام الصلة بين المدرسة والحياة • ووفقا لهذا القانون تقرر إلغاء المدارس التربوية تدريجيا على أن يستعاض عنها باعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية فى دراسة تستغرق أربع سنوات بالجامعة أو معاهد التربية • وشرعت الدولة فعلا فى تنفيذ ذلك ، كما أنها نظمت دراسات مسائية ودراسات بالمراسلة للمعلمين من خريجي المدارس التربوية لتصل بهم الى المستوى الجديد الذى تقرر • ولكن حتى الآن لا تزال المدارس التربوية موجودة كضرورة ، لأن التوسع فى الاعداد على المستوى العالى لا يزال أقل من حاجة الدولة •

أما اعداد مدرّس المرحلة الثانوية فيتم فى معاهد التربية «Pedagogic Institutes» أو فى الجامعات • وتعتبر معاهد التربية المنظمات الرئيسة لاعداد المعلمين فى الاتحاد السوفيتى • وباعتبارها معاهد عليا يشترط للالتحاق بها ما يشترط للالتحاق بالجامعات من اكمال الدراسة الثانوية بنجاح

-
- (16) a — C.A. De Young and R. Wynn, *American Education*, (New York, 1970), sixth edition, pp. 215, 289 — 301, b — Unesco, *World Survey of Education*, vol IV, Higher Education (Paris, 1966), c — I.L. Kandel *The New Era in Education*, (London, 1961), reprint, pp. 357 — 367.

ثم اجتياز امتحان دخول • ويتكون امتحان الدخول من متطلبات عامة
يتمتع فيها كل الطلاب وهي اللغة الروسية وآدابها ، ولغة أجنبية ، ثم اللغة
المحلية للطلاب من الأقاليم غير الروسية • وهناك متطلبات خاصة بالإضافة الى
ذلك فالذين سيتخصصون في الآداب يمتحنون في التاريخ والجغرافيا ، والذين
سيتخصصون في الفروع العلمية يمتحنون في الفيزياء والكيمياء والرياضيات •
والتراحم على هذه المعاهد كبير • ويبلغ عدد المقبولين بها عادة ثلث
المتقدمين إليها • والذين لا يتنجحون في دخولها يجوز لهم معاودة التقدم
لامتحان الدخول • وعلى غرار ما يحدث في الجامعات السوفيتية نجد أن
نسبة المقبولين من المتقدمين بعد اكمال الدراسة الثانوية مباشرة لا تزيد عادة
عن ٢٠٪ أما باقي المقبولين فيكونون ممن مارسوا العمل في المزارع والمصانع
وغيرها وقاموا بتهئية أنفسهم لاجتياز امتحان الدخول • وجزء من هؤلاء
المقبولين يكون من بين خريجي المدارس التربوية • فالفرصة متاحة للذين
مارسوا العمل كمعلمين لمدة عامين أو ثلاثة كي يرفعوا كفاءتهم ويرتفعوا
بمؤهلاتهم •

والمعاهد التربوية مقسمة الى أقسام متخصصة ، فهناك مثلا قسم اللغة
الروسية وآدابها ، وقسم الرياضيات والرسم والصناعي ، وقسم الفيزياء ،
وأقسام اللغات الأجنبية ، وقسم الجغرافية ، وقسم التربية ... الخ • ومدة
الدراسة بجميع الاقسام خمس سنوات فيما عدا قسم التربية الرياضية وقسم
اعداد معلمى المرحلة الابتدائية وقسم اعداد معلمات ما قبل المرحلة الابتدائية
حيث تكون مدة الدراسة في هذه الأقسام الثلاثة أربع سنوات فقط •

ومناهج معاهد التربية يمكن تقسيمها الى ثلاثة أقسام : القسم الأول هو
البرامج السياسية والعامة ، وهذه يدرسها كل طلاب التعليم العالى بلا استثناء •
وتشغل البرامج السياسية (١٧) حوال ١٢٪ من الوقت المقرر للدراسة ، وتشغل

(١٧) يدرس الطلاب في البرامج السياسية تاريخ الحزب الشيوعى في
الاتحاد السوفيتى ، والاقتصاد السياسى ، والمادية الجدلية التاريخية •

البرامج العامة (١٨) حوالى ٦٪ • والقسم الثانى هو البرامج التربوية (١٩) وتشغل من الوقت المقرر حوالى ١٢٪ • والقسم الثالث هو البرامج التخصصية وتشغل من الوقت المقرر حوالى ٧٠٪ • ويقضى تنظيم هذه المعاهد - اعتبارا من عام ١٩٥٦ - أن يتخصص الطالب فى مادتين مقاربتين تعتبر احدهما تخصصا رئيسا «Major» والاخرى تخصصا ثانويا «Minor» •

فعلى سبيل المثال توجد تخصصات الفيزياء والرياضيات ، والكيمياء والبيولوجى واللغة الروسية مع احدى اللغات الاجنبية ... وهكذا • وقد أسهم هذا النظام فى حل مشكلات مدارس القرى التى لا يوجد فيها عدد كاف من الدروس لشغل مدرس متخصص فى مادة واحدة • ويمارس الطلاب التدريب على التدريس فى المدارس مدة تتراوح من ستة عشر الى تسعة عشر أسبوعا تبدأ من الصف الثالث أو الرابع من دراستهم • وعلى الطلاب كذلك من بعد الصف الثالث من دراستهم أن يقضوا ثلاثة أسابيع من عطلة الصيف (تموز وآب) كقادة لمسكرات الصغار «Pioneer Camps» ويعتبر هذا النوع من التدريب الإضافى جزءا هاما من المقرر ، فمن طريقه يتدرب المعلمون على أن يكونوا معلمى أطفال فى جميع ما يتصل بشئون هؤلاء الأطفال أو التلاميذ ، لا مجرد معلمى مواد دراسية فقط •

وإذا كانت الجامعات تدرب أعدادا كبيرة من المدرسين فإن جهودها فى هذا الأمر تعتبر محدودة نسبيا • فمن تخرجهم الجامعات من المدرسين لا يزدون عن ثمن من تخرجهم معاهد التربية • ومناهج اعداد المدرسين فى الجامعات ليست متطابقة تماما مع مناهج معاهد التربية • وقد يكون التقارب كبيرا للغاية فى البرامج السياسية والعامة ، ولكن البرامج التربوية فى الجامعات أقل ، ومدة التدريب على التدريس لا تتجاوز شهرين • غير أن المدرسين الذين تخرجهم الجامعات يعتبرون أقوى وأعرق فى المواد التى تخصصوا فيها ، وذلك أمر غير مستغرب ، حيث إن طالب الجامعة يمضى السنوات الخمس

(١٨) فى البرامج العامة يدرسون الألعاب والتربية الرياضية ولغة أجنبية •
 (١٩) فى البرامج التربوية يدرس الطلاب التربية وتاريخ التربية وعلم النفس والصحة المدرسية وطرق التدريس •

متخصصا تخصصا عميقا فى مادة واحدة • وقد أدى ذلك الى أن يكون فى المدارس معلمون من خريجي معاهد التربية أعدوا اعدادا تربويا جيدا ولكنهم أدنى فى تخصصهم العلمى من مستوى خريج الجامعة ، ثم معلمون من خريجي الجامعات متعمقون فى تخصصاتهم العلمية ، ولكنهم أقل فى الكفاءة التربوية • ولكن يظهر أن المدارس فى حاجة الى كلا النوعين : ذوى التخصصات الواسعة من المعاهد التربوية ، وذوى التخصص الواحد العميق من خريجي الدراسات الجامعية •

وهناك معاهد لتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة تسمى معاهد تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين •

«Institutes for the Improvement of Qualifications»

وقد بدأ إنشاء أول معهد من هذه المعاهد فى موسكو عام ١٩٣٨ ثم تابع انتشارها بعد ذلك حتى زاد عددها الآن عن مائة معهد موزعة فى أنحاء جمهوريات الاتحاد • وهى تهدف الى امداد المعلمين بأحدث ما طرأ من تغيرات أو تطورات على المواد التخصصية التى يعلمونها ، وكذلك على المواد التربوية، كما تساعدهم على حل المشكلات الميدانية التى تواجههم •

وهذه المعاهد مقسمة الى ادارات وأقسام تعين المعلم على تحديد الجهة التى ينبغى أن يقصدها ليستعين بها ، كما أن هذا التقسيم يحدد لكل قسم الميادين المسؤولة منه • فمعهد موسكو مثلا مقسم الى تسعة عشر قسما من بينها : قسم التعليم الابتدائى ، وقسم التربية ، وقسم العمل فى ملاجئ الأيتام، وقسم النشاطات اللاصفية ، وقسم المختبرات والورش ، ومكتبة الأفلام التربوية ••• ويتزاحم المعلمون على هذه المعاهد بشكل لا تكاد معه تسع لهم • فمعهد موسكو وحده ينتفع به فى السنة الواحدة أكثر من خمسة آلاف من المعلمين •

وليس هناك اجبار على الاستعانة بهذه المعاهد أو الدراسة فيها • ولكن المؤلف أن يتلقى المعلمون دورة تدريبية على الأقل كل خمس سنوات فى أثناء

السنوات الخمس عشرة الأولى من ممارستهم للمهنة • وهناك برامج قصيرة وبرامج طويلة تقتضى تفرغا لها •

على أننا ينبغي فى هذا السياق أن نشير الى أن تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين فى أثناء الخدمة ليس قاصرا على معاهد تطوير الكفاءة المهنية ، فكثير من معاهد التربية يشارك فى هذه المسؤولية ، ويتيح للمعلمين الذين فى الخدمة برامج فى المواد المختلفة لرفع مستواهم • وبعض هذه البرامج قصيرة أيضا وبعضها طويلة • ويعفى المعلمون عادة من واجباتهم المدرسية لحضور البرامج التى تقتضى تفرغا للدراسة فى معاهد التربية كما هو الحال فى معاهد تطوير الكفاءة المهنية •

ومن المنظمات الفريدة فى الاتحاد السوفيتى أكاديمية العلوم التربوية «The Academy of Pedagogic Science» • وقد انشئت هذه

الأكاديمية فى عام ١٩٤٣ بقصد اجراء بحوث تربوية على مستوى رفيع ، ونشر المعارف التربوية بين الجماهير ، واعداد الذين سيعملون فى معاهد التربية ، ولتكون بمثابة مركز لجمع وتوزيع البيانات اللازمة للدراسات التربوية • وهذه الأكاديمية ملحق بها دار للنشر تصدر عنها صحف وكتب تربوية • ومما شغلت به الأكاديمية نفسها نشر دائرة معارف تربوية ودائرة معارف للأطفال • كما أنها تقدم مسابقات بين المدرسين والعاملين فى ميدان التربية ، ثم تطبع وتشر البحوث والمقالات التى تكسب الجائزة • وملحق بالأكاديمية مدارس تجريبية تستخدمها فى اجراء التجارب التربوية المختلفة ، ولها مناشط تربوية أخرى متنوعة •

وتضم الأكاديمية عدة معاهد يضطلع كل منها بفرع من فروع البحث التربوى : فهناك معهد علم النفس ، ومعهد طرق التدريس ، ومعهد النظريات التربوية ، ومعهد التربية الفنية ، ومعهد دراسة الموهوبين وهكذا • وحين يرشح أحد المعاهد التربوية - أو أحد علماء التربية - شخصا لعضوية هذه الأكاديمية يجرى اقتراع سرى بين أعضاء الأكاديمية بعد أن تنشر قائمة بأسماء

جميع المرشحين فى الصحف • ولعضوية الأكاديمية مكانة ممتازة فى الدوائر التربوية وفى المجتمع ككل • وبها من الأعضاء حاليا حوالى مائة عضو (٢٠) •

وإذا انتقلنا بعد ذلك الى انكلترا وجدنا أن النظام الانكليزى من أبسط الأنظمة فى اعداد المعلمين وتدريبهم • ونرى هذا النظام نجد مصدرين لامداد المدارس بالمعلمين المدرسين : أقسام التربية بالجامعات «The University Departments of Education»

وكليات التربية «Colleges of Education» • أما عن أقسام التربية بالجامعات فمن المآد أن يكون فى انكلترا قسم للتربية بكل جامعة تعمل فيه هيئة جامعية متخصصة فى فروع الدراسات النفسية والتربوية • ويتلقى هذا القسم طلبته ممن أكملوا التعليم الجامعى ، وحصلوا على درجة البكالوريوس فى الآداب أو فى العلوم ثم أرادوا أن يعدوا أنفسهم مهنيًا للتدريس • ومدة الدراسة التى تقدم للطلاب فى هذا القسم عام واحد يتلقون فيه دراسات فى فروع التربية وعلم النفس ويتدربون على التدريس عمليًا لمدة تبلغ ستين يومًا • ومن ينجح فى الامتحانات التى تجربها هذه الأقسام يحصل على دبلوم يعتبر بموجبها مؤهلًا لمهنة التدريس بالمدارس الثانوية الأكاديمية •

والطالب الذى يحصل على دبلوم فى التربية يستطيع متابعة الدراسات العليا • أما فى ميدان تخصصه ، أو فى احدى مواد الميدان المهني وفقًا لاستعداداته فى ذلك • وفى حالة اختياره لميدان التخصص يلتحق بأقسام الآداب أو العلوم للتسجيل لدرجة الماجستير ثم الدكتوراه • وفى حالة اختياره للمواد المهنية يمكن أن تقبله بعض الجامعات لدرجة الماجستير مباشرة ، والبعض الآخر قد يتطلب الحصول على دبلوم جامعية تربوية أخرى ذات مسحة أكاديمية فى

(20) a — G.Z.F. Bereday, and others, *The Changing Soviet School*, (London, 1960), pp. 292 — 307, 321 — 334; b — Deineko, *op. cit.*, pp. 48 — 56; c — N. Grant, *Soviet Education* a Pelican Original, 1968, pp. 132 — 141, d — V. Zhamin, *Education in the USSR : its Economy and Structure*, (Moscow, 1973), pp. 42 — 44.

اهتماماتها ومتطلباتها • كما أنها تكون أكثر عمقا من الأولى فى معالجتها للمواد التربوية والنفسية ومن ينتج من الطلاب فى هذه الدبلوم يسمح له بعد ذلك بالتسجيل للماجستير •

و.

وإذا كانت هيئات التدريس بأقسام التربية بالجامعات مسئولة عن اعداد مدرس المرحلة الثانوية الاكاديمية مسئولة مباشرة فان ذلك لا يعنى ان هذه الهيئات بعزل عن اعداد معلم المرحلة الابتدائية • فالواقع أن اعداد معلم المرحلة الابتدائية يتم فى كليات غير جامعة تسمى كليات التربية • ومنذ عام ١٩٤٧ تألفت فى كل جامعة تقريبا هيئة تعرف باسم معهد التربية «The Institute of Education» وهو معهد يستفيع بخبرة أساتذة قسم التربية بالجامعة ، ويرأسه عادة أحد هؤلاء الاساتذة ، ويكون فى هيئة ادارته ممثلون لوزارة التربية • ومن بين المسئوليات التى تضطلع بها هذه المعاهد الاشراف على كليات التربية الواقعة فى دائرتها والتى تقوم عبادة باعداد معلمى المرحلة الابتدائية • وهذه المعاهد ليست لها صورة موحدة من حيث تنظيمها وتحديد مسئولياتها • فهى تختلف من حيث عدد كليات التربية الواقعة تحت اشرافها • وتختلف من حيث الخدمات التى تقدمها الى السلطات التربوية المحلية والى المدرسين الذين يقعون فى مناطق اشرافها • ولكن هذه المعاهد على أى حال تشرف على مناهج كليات التربية وامتحاناتها ، وتبادل الخبرات مع هيئات التدريس بهذه الكليات • وهى كذلك تمد المعلمين ببرامج لتطوير كفاءتهم فى أثناء الخدمة ، بل تنظم لهم أيضا بعض الدراسات التى تؤدى الى الحصول على دبلومات تخصصية فى بعض الفروع • ولقد كان لتنظيم هذه المعاهد أثر مباشر فى تقريب كليات التربية الى الاطار الجامعى ، وفى جعل اعداد معلم المرحلة الابتدائية فى انكلترا يساير متطلبات الاعداد المهنى ، خاصة منذ عام ١٩٦٠ حين امتدت الفترة اللازمة لاعداد المعلمين فى هذه الكليات من سنتين الى ثلاث سنوات •

وكليات التربية هذه يلتحق بها الطلاب بعد اتمام دراستهم الثانوية • وحيث ان هذه الكليات ليست كليات جامعية نأنا نتوقع أن يكون المستوى الاكاديمي

للطلاب الذين يقصدونها أقل من مستوى الطلاب الذين يذهبون للمحاضرات ويقبلون بها ، ويظهر أن هذه الحقيقة بالنسبة للطلاب البتة أشد وضوحا منها بالنسبة للبنات .

ومدة الدراسة بهذه الكليات ثلاث سنوات بالنسبة للطلاب الذين يريدون اجتياز الامتحان للحصول على شهادة التدريس «Teacher's Certificate» ولكن هناك دراسة أخرى بدأ تنظيمها من عام ١٩٦٦ وهي تقود الطلاب الى الحصول على درجة البكالوريوس في التربية «B.Ed.» وهذه الدراسة مدتها أربع سنوات . وتعتبر درجة البكالوريوس هذه مساوية للدرجة الجامعية الأولى ، وهي أيضا مؤهل تدريس . وترعى أقسام التربية بالجامعات متطلبات الحصول على هذه الدرجة . ومع ذلك نقرر أنه ليس هناك نظام موحد للحصول عليها . فبعض الكليات تشترط في الطلاب الذين يريدون الحصول عليها أن يكون مستواهم في الشهادة الثانوية مساويا لمستوى الطلاب الذين يلتحقون بالكليات الجامعية . وبعض الكليات تكتفى بثقوتهم في شهادة التدريس التي يحصل عليها الطلاب في نهاية الصف الثالث ، أى أن هذا البعض من الكليات تسير فيه الدراسة موحدة طيلة السنوات الثلاث وتنتهى بامتحان عام للجميع ، ثم يكون هناك صف رابع لمن يتم انتقاؤهم للحصول على درجة البكالوريوس . وفي بعض الكليات يتم توزيع الطلاب بين شهادة التدريس ودرجة البكالوريوس بعد السنة الأولى ، وفي بعضها بعد السنة الثانية . ويظهر أن هذا التنظيم أدى الى رفع مستوى كفاءة بعض كليات التربية الى حد أنه في عام ١٩٧٥ بدأ نوع من التفكير في ضم هذا البعض الى الجامعات .

والعام الدراسي في كليات التربية مقسم الى ثلاثة فصول دراسية طول كل منها اثنا عشر أسبوعا يعيشها الطالب أو الطالبة في أقسام داخلية . وبالنسبة للطلاب الذين يريدون الحصول على شهادة التدريس تسير الدراسة الأكاديمية والمهنية طيلة السنوات الثلاث جنباً الى جنب . وليست هناك صورة موحدة أو مقاربة للعمل في هذه الكليات ، فهي تختلف من منطقة الى أخرى . ولكن

لعل من أبرز المعالم الواضحة فى تنظيم هذه الكليات أن الطلاب فيها يتدربون على التدريس اعتباراً من العام الجامعى الأول ، وإن التعليم الأكاديمى فيها ضعيف حيث أن حوال ثلثى الوقت المخصص للدراسة يتفق فى تدريس المواد المهنية باعتبارها أكثر أهمية للعاملين بالمرحلة الابتدائية . أنه لم تحدث حتى الآن شكوى من مستوى معلمى المدارس الابتدائية فى انكثرتا أو من مقدرتهم على التعامل بكفاءة مع ما يواجههم من المشكلات ، ومقدرتهم على ممارسة الحرية الممنوحة لهم بشكل ناجح . ويعد المستوى العام للمعلمى المرحلة الابتدائية فى انكثرتا فى حدود المستويات العالمية المتأخرة (٢١) .

واضح مما سبق أن الدول المتقدمة يتم اعداد المعلمين لمراحل التعليم فيها على مستوى التعليم العالى . وإذا كانت هناك مستويات أقل من المعاهد العليا والجامعات لاعداد المعلمين وتدريبهم فهى مستويات مؤقتة أودعت اليها الضرورة كما هو الحال بالنسبة للمدارس التربوية بالاتحاد السوفيتى . ثم ان الدول المتقدمة قد خطت خطوات كانت فى بعضها أسرع منها فى البعض الآخر من حيث الاقتراب بالتعليم من أن يكون مهنة مثل غيره من المهن التى استكملت شكلها . فبريطانيا مثلاً قد يستطيع خريج الجامعة فيها أن يحترف مهنة التعليم فى سهولة ويسر ، دون حاجة الى دراسة تربوية ما دام هناك احتياج الى تخصصه ، بينما الأمريكى الآن يحتاج الى ترخيص من الدولة بمزاولة مهنة التعليم .

٦ - نموذج من الخبرة العربية :

جدير بنا بعد ما قد مناه من خبرات أجنبية فى مجال اعداد المعلم أن نشير

-
- (21) a - M.V.C. Jeffreys, *Revolution in Teacher Training*, (London, 1961), b — W. Taylor, *Society and the Education of Teachers*, (London, 1969), c — J.W. Tibble, (edited) *The Future of Teacher Education*, (London, 1971), e — International Conference on Education, 1975, *Report on the Development of Education in the United Kingdom, 1973 — 1975*, pp. 10 — 11.

الى بعض الخبرات العربية في ذلك • وحيث ان النظام المصري في هذا الاعداد كانت له أسبقية وانكسارته ، ثم حيث انه يتوزع فيه الكثير من ملامح الخبرات العربية فاننا سنكتفى بعرض موجز له في هذا السياق : ففي أغسطس (أب) ١٨٧٢ أنشأت وزارة التربية - وكانت تسمى ديوان المدارس - معهدا عاليا لاعداد المعلمين باسم « دار العلوم » وكانت هذه الدار تأخذ حاجتها من الطلاب المتقدمين اليها وفقا لمستواهم في امتحان القبول الذي تعقد لهم • كما كانت تهيم لهم من المنح ما يعفيهم من المتاعب الاقتصادية • وقامت هذه الدار بامداد المدارس الابتدائية والثانوية بحاجتها من مدرسي اللغة العربية • أما معلمو المواد الاخرى فكانوا يختارون من بين أوائل خريجي المعاهد العالية التي كانت موجودة مثل الهندسة والمحاسبة والادارة (٢٢) • ولكن يظهر أن نجاح دار العلوم في وظيفتها كان من أهم الاسباب التي أدت الى التفكير في طريقة لاعداد مدرسي المواد الاخرى •

في مايو (أيار) ١٨٨٠ وتحت ضغط الشعور بالحاجة الى مزيد من التوسع في التعليم صدر مرسوم بتشكيل لجنة « لدراسة تنظيم التعليم وتقديم الاقتراحات التي تراها لاصلاحه » • وكان من بين مقررات هذه اللجنة انشاء معهد عال لاعداد جميع المدرسين من مختلف التخصصات • وتنفيذا لتوصية اللجنة انشئت مدرسة المعلمين العليا في سبتمبر (أيلول) ١٨٨٠ ، وعلى أثر انشائها اختفت دار العلوم • كان الطلاب الذين يقبلون في مدرسة المعلمين العليا - بقسميها الداخلي والخارجي - يتلقون تعليما مجانيا ، ومنحة مالية ، ويوفهمون على تعهد بالاستغفال بالوظائف الحكومية عددا من السنوات يساوي ضعف المدة التي يقضونها بالمدرسة • وفي عام ١٨٨٣ - ١٨٨٤ فصل قسم اللغة العربية من المدرسة ، وأعيد فتح دار العلوم • وبقي المعهدان أساسا لاعداد معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية حتى الغيت مدرسة المعلمين العليا في عام

(٢٢) على مبارك ، الخطط التوفيقية ، الجزء التاسع ، (القاهرة ، ١٣٠٥هـ) ،

١٩٢٩ (٢٣) وضمت دار العلوم الى جامعة القاهرة فى عام ١٩٤٦ (٢٤) ، (٢٥) .

وفى عام ١٩٢٩ وجه وزير التربية « أحمد لطفى السيد » دعوة لاثنتين من التربويين الأجانب - هما مان «Mann» الانكليزى وكلاباريد «Claparède» السويسرى - للاشتراك فى دراسة مسحية لنظام التعليم المصرى ومشكلاته . وكان من بين توصياتهما توصية متصلة بانشاء معهد للتربية يقوم باعداد المعلمين . وفتح المعهد فى عام ١٩٢٩ - ١٩٣٠ لاعداد خريجي الجامعة للتدريس بالمرحلة الثانوية فى قسم مدته ستان ، كما فتح به قسم ابتدائى مدة الدراسة به ثلاث سنوات ، يلتحق به من أكملوا الدراسة الثانوية ليكونوا معلمين بالمدارس الابتدائية . ثم فتح معهد مشابه للبنات فى عام ١٩٣٣ - ١٩٣٤ . ومضى المعهدان يؤديان وظائفهما فى اعداد المعلم . وفى عام ١٩٥٠ انفصلا عن التبعية المباشرة لوزارة التربية ، وصارا ضمن معاهد وكليات جامعة عين شمس التى أسست آنذاك . ويتمثلان الآن فى كلية التربية وكلية البنات بهذه الجامعة .

على اننا ينبغي أن نشير الى أنه فى عام ١٩٣٨ أغلقت وزارة التربية القسم الابتدائى بمعهد التربية للمعلمين ، حيث كانت اعداد خريجي الجامعة من الحاصلين على دبلوم المعهد كافية للمرحلتين الابتدائية والثانوية . ولكن التوسع الكمى الذى حدث فى أثناء الحرب العالمية الثانية والذى لم تكن الوزارة مستعدة له ألجأها الى التوسع فى الاستعانة بخريجي الجامعة غير المؤهلين تربويا للعمل

(٢٣) مرسوم بقانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٢٩ بالتخصيص لوزارة المعارف العمومية بانشاء معهد التربية ، **الوقائع المصرية** ، العدد ٨٩ بتاريخ ٧ أكتوبر سنة ١٩٢٩ .

(٢٤) « قانون رقم ٣٣ لسنة ١٩٤٦ بضم دار العلوم الى جامعة فؤاد الاول » **الوقائع المصرية** ، العدد ٤٤ بتاريخ ٢٩ أبريل سنة ١٩٤٦ .

(٢٥) **شهرت الفترة** الواقعة بين سنتى ١٩٠٠ - ١٩٣٣ معاهد غير عالية دعت الضرورة الى انشائها للاسهام فى تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية . هى : مدرسة المعلمين السننية (١٩٠٠ - ١٩٣٣) ومدرسة المعلمين الابتدائية (١٩٠٧ - ١٩١١) ومدرسة المعلمين الثانوية (١٩٢٣ - ١٩٣٠) . ولا يتسع المجال لمرضى الظروف التى أدت الى انشاء هذه المعاهد .

بمدارسها • ثم خُطت الوزارة خطوتين أخريين تحت الحاح الحاجة الى توفير الاعداد اللازمة من المعلمين : كانت الخطوة الأولى فى عام ١٩٤٥ حينما قررت الوزارة أن تفتح نوعاً من المعاهد - على مستوى معاهد المعلمين الموجودة حالياً فى بعض الدول العربية والتي مدتها عامان بعد المرحلة الثانوية - لتخريج معلمين للمرحلة الابتدائية • وتصورت الوزارة هذا النوع من الاعداد على أنه أعلى ما تحتاج اليه هذه المرحلة • وكان ذلك بداية انهيار مستوى معلم المرحلة الابتدائية ، فقد كانت هذه المعاهد ملجأ لذوى المستوى التحصيلي المتواضع ممن لم تقبلهم الجامعات ، وكان مدرسو المواد التربوية فيها جماعة وفى عام ١٩٤٧ خُطت وزارة التربية خطواتها الثانية بإعادة فتح مدرسة المعلمين العليا لمواجهة الضغط المتزايد على المرحلة الثانوية • ونهياً للوزارة من المتخصصين فى مختلف الدراسات ومن مجال انتقاء الطلاب ما جعل المدرسة تبدأ بداية طيبة لاعداد طلابها فى مواد التخصص والمهنة على أن يتخرجوا بعد أربع سنوات • ولكن هذه المدرسة ضمت الى كليتي الآداب والعلوم بجامعة عين شمس عند انشائها فى عام ١٩٥٠ • وعادت الوزارة الى فتح كلية المعلمين عام ١٩٥٢ ثم توسعت دون استعداد فى انشاء كليات للمعلمين • وكان هذا التوسع بدوره بداية انهيار مستوى مدرس المرحلة الثانوية • فمعظم المعلمين فى هذه الكليات كانوا دون المستوى المطلوب للتعليم الجامعى ، وكان معظم طلابها من الذين رُفضت بالجامعات قبولهم • واذا كانت السلطات قد قررت إلحاق هذه الكليات بالجامعات فى عام ١٩٦٧ فإن ذلك لم يرفع من مستواها الا قليلاً ، فما زالت مفتوحة لاقول المستويات من الطلاب الذين لم تقبلهم الكليات الاخرى • ويتمثل نظام اعداد مدرسي المرحلة الثانوية الآن فى مصر فى كليات التربية - التي حلت محل كليات المعلمين - وكلية البنات (الأقسام التربوية) بجامعة عين شمس وهي تسيطر على النظام التكاملى • وكانت كلية التربية بجامعة عين شمس تسيطر على النظام التابى حتى عام ١٩٧٠ - ١٩٧١ حين ضمت اليها كلية المعلمين بالقاهرة لتمثل قسماً من أقسامها تتم فيه الدراسة على النظام التكاملى • أما الدراسات العليا واعداد المتخصصين فى مختلف الفروع التربوية وشئون

التجريب والبحوث الميدانية فأمر اضطلعت به كلية التربية بجامعة عين شمس ، ثم سارت على نهجها باقى الكليات التربوية . وقد نجحت كلية التربية بجامعة عين شمس فى ذلك نجاحا كبيرا وأنتجت انتاجا غزيرا بسبب العدد الضخم الذى تهيأ لها فى مختلف التخصصات . ولكن خريجي المعاهد العليا القديمة الذين كانوا يمثلون سلطة قوية بالدوائر الرسمية حتى أواخر الستينيات كانوا يجدون من هيئة التدريس بالكلية منافسا خطيرا فى الرأى ، بل وفى الوظائف التربوية الكبيرة . ومن هنا كان هؤلاء - وبعض ذوى المصالح من غيرهم - منار متاعب للكلية وخاصة فى العقد الماضى : كان عجيبا أن جعلت وزارة التربية فى ذلك العقد من خريجي الجامعة غير المؤهلين للتدريس منافسين لخريجي كلية التربية ، وأعجب من ذلك محاولة اغلاقها - على الرغم من أنها كانت المعهد الوحيد من نوعه - فى عام ١٩٦٦ ، وبدت هذه المحاولة سائرة فى مسودة تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة ، ثم أغرق فى العجب ما حدث بعد ضم كليات المعلمين الى الجامعات وتسميتها كليات تربية : كان فى هذه الكليات من أعضاء هيئة التدريس من حاول أن يشق طريقه الى كلية التربية ولكن عدم صلاحيته قعدت به عن الالتحاق بوظيفة مدرس بها ، ثم وجد هؤلاء طريقهم ممهدا لوظيفة أستاذ مساعد وأستاذ دون عناء . لقد هيئت لهم الحماية من المنافسة ، ومهد لهم الطريق كى يسبقوا من هم أقدم تخرجوا وخبرة وأكثر انتاجا كانت لهذه الكليات قبل ضمها للجامعة ألقاب علمية خاصة بها ، وهى - وان تشابهت لفظيا مع الألقاب الجامعية - لم تكن فى مستواها ، ولم تكن تخضع لشروطها . ولقد اكتفى مثلا فى التربويين ممن يحملون لقب أستاذ مساعد - كى يحتفظ أحدهم بهذا اللقب - بأن يكون قد مر على حصوله على الدكتوراه ثلاث سنوات . بينما مدرس كلية التربية يبنى أن يمضى خمس سنوات على الأقل - ولو أنها فى الواقع كانت تمتد الى ست أو سبع - ثم يتقدم بانتاجه للتنافس مع غيره على وظيفة أستاذ مساعد حين يعلن عنها فى الصحف . وهو النظام الذى كان متبعاً فى النرويج الى الدرجات الجامعية المصرية .

ومنى السبعينيات قامت وزارة التعليم العالى فى مصر بنوع من التدخل فى اعداد مدرسي المرحلة الثانوية أدى الى تسيع نظام اعداد المعلم . فأمام التوسع فى التعليم الثانوى بمصر ، وأمام احتياج بعض البلاد العربية الى المدرسين

المصريين اندفعت وزارة التعليم العالي - فى انشاء كليات التربية والحافها بالجامعات - اندفاعا لا يعترف بضوابط التعليم الجامعى ولا بمقوماته . معظم ما أنشأته الوزارة فى أوليم مصر وأطلقت عليه لفظ « كليات تربوية جامعية » أماكن حشد فيها جماعة من الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية . وهى أماكن ينقصها البنى المناسب ، وتنقصها المختبرات والمعامل ، وتنقصها المكتبات ، وتنقصها هيئة التدريس . ويظهر أن الوزارة لم تجد من الذين يعرفون معنى التعليم الجامعى من يتصدى لها ، فانطلقت فى فعلتها دون تخرج أو خوف . لا تستطيع الوزارة أن تدافع بأنها قد وجدت بعض مدرسى المدارس الثانوية الذين يمكن أن يتولوا أمر اعداد زملائهم فى الغد من طلاب هذه الكليات . ولا تستطيع أن تدافع بأن بعض الأساتذة الجامعيين يقبل أحيانا أن يعطى بعضا من وقت فراغه لهذه الكليات . فذلك كله لا يكفى . ولم يسمع العالم أن هناك كلية جامعية يعترف بوضعها وبدرجاتها وهى خالية من هيئة تدريس مسئولة عن المستوى العلمى لطلابها . صحيح أن هذا النوع من التوسع « رخيص » فى تكاليفه المادية ، ولكنه سيكلفنا غالبا فى مستوى التعليم الثانوى فى مصر ، وربما فى بعض البلاد العربية .

ويقودنا سياق الحديث للتمرض لموضوع معلم المرحلة الابتدائية . ففى فبراير (شباط) ١٩٦٧ انعقد المؤتمر النوعى للدراسات التربوية واعداد المعلمين بكلية التربية ، وهو ينبثق عن مؤتمر تطوير التعليم الجامعى . واستعرض المؤتمر نظام اعداد معلم المرحلة الابتدائية الذى كان يتم فى معاهد المعلمين لمدة سنتين بعد اتمام المرحلة الثانوية أو خمس سنوات بعد المرحلة المتوسطة . وكنت قد تقدمت باقتراح يقضى بضرورة تطوير اعداده على مستوى عال . وبعد مناقشة المؤتمر للموضوع اتفقت الكلمة على ضرورة الارتفاع بمستوى معلم المرحلة الابتدائية واعداده فى اطار الجامعة بعد المرحلة الثانوية ، وكان الاتجاه السائد هو العمل على أن يتقارب مستوى اعداد معلم المرحلة الأولى مع مستوى اعداد أقرانه للمراحل الأخرى من التعليم . وحسب لتنفيذ ذلك عام ١٩٧٢ على أن تشرع وزارة التربية من عام ١٩٦٧ - ١٩٦٨ بتصفية نظام الاعداد بعد المرحلة المتوسطة حتى يمكن تطوير الاعداد بعد المرحلة الثانوية

بالتعاون مع الجامعة • ولكن المسؤولين في وزارة التربية - وقد كانوا مشتركين في المؤتمر - أخذوا في تصفية نظام القبول بعد المرحلة الثانوية في نفس العام ، واستبقوا النوع الذي تقرر الفاؤه ، وكأنهم كانوا يحاولون الابتعاد عن كل سبيل يؤدي الى التطوير أو الارتفاع بمستوى المهنة (٢٦) •

٧ - نظرة في نظم اعداد المعلمين وتدريبهم :

ان اعتبار التعليم مهنة أمر يتطلب اعداد المعلم في معهد عال أو في دراسة جامعية • واذا استعرضنا النظم المتطورة لاعداد المعلم في اطار التعليم العالي وجدناها تمدنا بنوعين من الاعداد : الاعداد التكاملي ، وهو النوع الذي يتلقى فيه الطلاب مواد الاعداد المهني ومواد التخصص الدراسي جنباً الى جنب • والنوع الثاني هو الاعداد المتابعي ، وفيه يكمل الطلاب دراستهم العليا العلمية أو الأدبية ، وبعد حصولهم على البكالوريوس يتابعون دراستهم المهنية في المواد التربوية والنفسية لمدة عام دراسي على الأقل • ولكل من النوعين مزاياه وعيوبه •

فمن مزايا النظام التكاملي أن الطلاب يعرفون منذ التحاقهم بالكلية أنهم من سيخرجون مدرسين ، فيتكيفون لمهنتهم ، ويتربون في تقاليدهم ومستلزماتها ، ويثقفون أنفسهم بكل ما يساعدهم على النجاح فيها لفترة تمتد الى عدة سنوات • والميزة الثانية أن هذا النظام يمكننا من أن نقبل في فروع التخصصات المختلفة الاعداد التي تفي بحاجة المدارس دون التعرض لمنافسة خارجية على اجتذاب الخريجين الى مهن أخرى • وميزة ثالثة هي أننا يمكننا أن نوسع دائرة اختصاص الطالب فيتخصص في تدريس مادتين أو أكثر بحيث اذا عين الخريج في إحدى المدارس الصغيرة وجد من العمل ما يكتمل به نصابه •

أما عيوب النظام التكاملي فإن الخبرة تدل على أن الطلاب في هذا النظام

(٢٦) لم نتعرض في هذا السياق لاعداد معلمى المدارس الأولية • فهذه المدارس الشعبية انتهت في عام ١٩٥١ عندما صدر القانون رقم ١٤٣ الذي قضى على الازدواج في المرحلة الأولى ، واعتبر المدارس الابتدائية مدارس التعليم الشعبي • انظر : الوقائع المصرية ، أول أكتوبر ١٩٥١ •

ينظرون الى مواد تخصصهم الاكاديمي على اعتبار أنها مواد الدراسة الاصلية ، وينظرون الى مواد الاعداد المهني على أنها مواد اضافية ولا يعطونها من الاهتمام ما يعطونه لمواد التخصص . والسبب الثاني أن الاعداد الأكاديمي في مسواد التخصص في النظام التكاملي قد يتأثر بوجود مواد اضافية مثل المواد المهنية فلا يصل الى نفس المستوى الذي تحققة الكليات الجامعية المتخصصة . واهتزاز هذا المستوى الاكاديمي في كليات اعداد المعلمين على النظام التكاملي يكون أمرا محققا اذا كانت هناك تخصصات واسعة يختار فيها الطالب مادتين أو أكثر .

أما النظام التابعي فمن ميزاته أن الطالب يصل في مادة تخصصه الى المستوى الجامعي المتعارف عليه أولا ، ثم يدرس المواد المهنية في فترة تركز لها وحدها دون أن تكون هناك مواد أخرى تلقى عليها ظلالا توحى بأنها ثانوية واطافية . وميزة ثانية هي أن هذا النظام يهيء الفرصة لتدريب الاعداد التي نحتاج اليها من خريجي الكليات الزراعية والتجارية والهندسية وما اليها للتدريس بالمدارس الثانوية الفنية حيث لا يتيسر اعداد هؤلاء في كليات تسير على النظام التكاملي دون تكاليف ضخمة يتطلبها انشاء أقسام لاعدادهم . والميزة الثالثة هي أن وجود كليات أو أقسام جامعية للتربية يعطيها مسؤولية محددة تستطيع معها أن تنطلق في تطوير نفسها ، وأن تمارس اجراء البحوث والدراسات التي يقوم بها الطلاب للحصول على درجات عليا وأن تقوم بعمل دبلومات تخصصية متنوعة .

أما عيوب النظام التابعي فمنها أن الاقتصار عليه يحرم التعليم من استيفاء حاجته من بعض التخصصات التي يجد خريجو الجامعة فيها سوق عمل رائجة بعيدة عن مهنة التعليم ، حيث يلتحقون بهذه الأعمال المتاحة مباشرة دون حاجة الى الالتحاق بكلية أو قسم التربية ، خاصة ان مهنة التعليم ليست من المهن التي تتيح الفرصة لكسب مادي ممتاز . وعيب ثان هو ان التخصص الجامعي المتعمق في مادة واحدة قد يجعل من الصعب الاستجابة لحاجة المدارس الصغيرة التي لا يكون فيها من حصص بعض المواد - كالكيمياء والبيولوجي - ما يمكن أن يمثل عملا كاملا لمدرس متفرغ . ويظهر أن خير حل للمشكلة يتمثل في

الأخذ بالنظمين معا ، فيمكن أن تكون هناك كليات لأعداد معلمى المرحلتين الابتدائية والثانوية على النظام التكاملى ، ويمكن تهيئة النظام التتابعى مستقلا أو متناوبا مع هذه الكليات . بذلك الاجراء يحدث تخفيف للمشكلات التربوية المترتبة على الأخذ بأحد النوعين وحده .

ونحن مهما جددنا أو أجدنا فى اعداد المعلمين فاننا لن نصل فى يوم ما الى معلم يعتبر نموذجا كاملا أو نهائيا . فالمعلم باعتباره متخصصا فى مادته يكون شأنه شأن المتخصصين الآخرين الذين عليهم أن يتابعوا ما يطرأ على مجالات تخصصهم . ومسئولية ذلك كبيرة - بل خطيرة - فى زماننا . فتحن نعيش فى عصر تفجر معرفى ، واكتشافات علمية متلاحقة . وكثيرا ما يجد خريج الجامعة نفسه عقب تخرجه مباشرة نفسه فى حاجة الى تجديد بعض معلوماته أو تخصصها . ومسئولية التدريب فى مجال المواد التخصصية مسئولية يشترك فيها المتخصص الذى ينبغي أن يسعى لتعليم ذاته ، والسلطات التى توظف هذا المتخصص باعتبار أن التخصص يهمها فى جانب الانتاج ، ثم الهيئات الأكاديمية - ومنها الجامعات - باعتبارها مسئولة عن المستوى العلمى وعن إتاحة الفرص للملاحقة التنويرات .

وهناك غير ذلك ما يسمى التدريب المهنى للمعلمين ، أو كما هو مصطلح عليه « تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة In-Service Education of Teachers . وواضح من ذلك أنه تدريب فى المجال المهنى . ويقصد به عادة أى نشاط يمارسه المعلمون بقصد تحسين مستوى الأداء المهنى سواء أكان نظريا أم عمليا (٢٧) . ونعنى بالمعلمين فى هذا التحديد الأشخاص الذين يمارسون مهنة التعليم بعد اعدادهم لها . فبرامج التدريب تختلف عن البرامج التى يتلقاها طلاب معاهد وكليات اعداد المعلمين ، ولو أن برامج التدريب

(27) cf. Roy A. Edelfelt and Margo Johnson, (edited) **Rethinking, In-Service Education**, (Washington, D.C., 1975), p. 5.

تأخذها في اعتبارها ويمكن اعتبارها امتداداً أو استمراراً لها. والذين يتلقون برامج التدريب في أثناء الخدمة هم جماعة المعلمين الممارسين المؤهلين لمهتهم . أما ما يحدث أحياناً من اعداد برامج مهنية للمعلمين من خريجي الجامعات والمعاهد العليا الذين لم يسبق تعيينهم في وظائفهم أى اعداد مهني - كما هو الحال في كثير من البلاد العربية - فهذا لا يعتبر نوعاً من التدريب في أثناء الخدمة ، ولكنه يعتبر دراسة تأهيلية تهدف الى تحصيل الأساسيات المهنية المتعارف عليها .

وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة يعتبر مسئولية جامعية بالدرجة الأولى . فالجامعات مراكز الاشعاع العلمي ، وهي أدري بما يطرأ من تغيرات ومايلزم التدريب عليه من المواد المهنية . ومن هنا نرى أن انشاء هيئات أو ادارات بوزارة التربية لتدريب المعلمين على نحو ما هو جار بمصر والعراق وغيرهما من الدول العربية - لتولى اعداد برامج تدريب المعلمين وتنفيذها استقلالاً - أمر يبنى إعادة النظر فيه : يمكن تكوين هيئة رسمية مشتركة من هذه الادارات ومن الجامعة على غرار معاهد التربية الانكليزية ، ويمكن أن يترك الأمر كله للجامعة تنظمه على غرار ما هو حادث في معاهد تطوير الكفاءة المهنية في الاتحاد السوفيتي أو برامج الدراسة بالولايات المتحدة الأمريكية .

وبعد :

فنرجو أن يكون هذا الكتاب قد استطاع أن يستثير اهتمام القارئ بما قدم من مشكلات • بل نرجو أن يكون قد ساعد القارئ على استحضار مشكلات لم يتعرض لها الكاتب • فأمر التعليم يهم كل مواطن • والعائد من حل مشكلاته يمس كل من له حق فيه • ونحن جميعاً مسئولون - كل على قدر طاقته - عن حل مشكلات التعليم وعن التغلب على ما يعترض هذا الحل من صعاب • ونحن جميعاً في حاجة إلى وقفة متأنية نعاود فيها التفكير في أهدافنا ، وفي تحديث نظمنا ومؤسساتنا •

نحن نريد مؤسسات قائمة على أساس تربوى سليم • ونريد أن يتهيأ للعاملين فيها من الظروف ما يجعلهم يرضون عن مهنتهم ، ويدلون في عملهم أقصى ما يستطيعون بذله • ثم نريد أن يتهيأ للطلاب جو سعيد يتفرغون فيه للدراسة • وقد يقتضى ذلك - بالنسبة لطلابنا - أن نقدم لهم من الخدمات ومن المنح الدراسية ما يعفيهم من أن يعانون قسوة الظروف الاقتصادية وغيرها • وقد يقتضى ذلك تكاليف كثيرة • لكن ذلك بل ما هو أكثر من ذلك • فليس لنا أن نشكو من قلة المال ، ولكن علينا أن نوجد المال • ولنعلم أن التعلل بالعوز في شئون التعليم لا يدل في جوهره على افلاس مادي ، بقدر ما يدل على افلاس في الحكمة ، وعلى ضعف الإيمان بأهمية التعليم •

ونحن ندعو كل انسان قادر على ابداء ملاحظاته في شئون التعليم أن يفعل • ونرجو أن تخرج صحفنا حاملة آراء كل الناس دون تمييز بين رأى ذوى النفوذ ورأى الجماهير • فمن أجل خدمة الجماهير صار لبعض الناس نفوذ • ومن الجهل أن نعتقد في الحكمة المطلقة لانسان ، فالخطأ أمر مألوف

في طبيعة البشر • والبحث عن الصواب مسئولية الجماعة • والحوار الموضوعي
أحد السبل المأمونة للوصول إلى الحق •

ولكننا - بعد هذه الدعوة - نرجو ألا يبيع أحد لنفسه التصرف في تنظيم
التعليم أو في محتواه دون التزام بالضوابط المتعارف عليها ، ودون دراسة
أو بحث علمي للمشكلات • لدينا القادرون على البحث ، فليبحثوا ، ولتعرض
نتائج البحوث لابتداء الرأي وللحوار قبل اتخاذ أي قرار • ليس هناك مبرر
للانفراد بالرأي في مشكلة خطيرة كالترية • وإذا لم يكن الارتجال في
شئون الترية في الماضي مقبولا ، فإنه في إطار الحضارة المعاصرة ليس مقبولا •

SELECTED BIBLIOGRAPHY

- Adams, Don (edited) **Education in National Development**. London, 1971.
- Adams, Elizabeth, (edited) **In-Service Education and Teachers' Centres**. Oxford, 1975.
- Bander, P., (edited) **Looking Forward to the Seventies, a Blueprint for Education**. London, 1968.
- Bell, R.; Fowler, G. and Little, K., **Education in Great Britain**. London, 1973.
- Bereday, G.Z.F., **Comparative Method in Education**. New York, 1964
- ——— and others, **The Changing Soviet School**. London, 1960.
- ———, (edited) **Essays on World Education**. New York, 1969.
- Bantock, G.H., **Freedom and Authority in Education**. London, 1952.
- Blackie, J., **Inside the Primary School**. London, 1967.
- Boyd, William and King, Edmund J., **The History of Western Education**. London, 1972. tenth edition.
- Brook, G.L., **The Modern University**. London, 1965.
- Brubachev, J.S., **A History of the Problems of Education**. New York, 1966. second edition.
- ———, **Modern Philosophies of Education**. New York, 1962. third edition.
- Burgess, Tyrrell, (edited), **Dear Lord James, a critique of Teacher Education**. Penguin Education, 1971.
- Burn, Barbara B., **Higher Education in Nine Countries**. New York, 1970.
- Calthrop, K. and Owens, G., (edited) **Teachers for Tomorrow : Diverse and Radical Views about Teacher Education**. London, 1971.
- Cane, Brian, **In Service Training, a study of Teacher's views and preference**. London, 1969.
- Carter, M.P., **Education, Employment and Leisure**. Oxford, 1963.
- Collier, K.G., **New Dimensions in Higher Education**. London, 1968.
- Curle, Adam, **Educational Strategy for Developing Societies**. London, 1963.

- Daiches, D., **The Idea of a New University**, an experiment in Sussex. Worcester, 1970. second edition.
- Dearden, R.F., **The Philosophy of Primary Education** London, 1968.
- Deineko, M., **Public Education in the USSR**. Moscow, n.d.
- Dent, H.C., **Secondary Modern Schools**. London, 1958.
- ———, **The Educational System of England and Wales**. London, 1961.
- De Young, C.A. and Wynn, R., **American Education**. New York, 1970. sixth edition.
- Dodd, W.A., (edited) **The Teacher at Work**. London, 1970.
- Dottrens, R., **The Primary School Curriculum**. Unesco, Paris, 1962.
- Edelfelt, R.A. and Johnson, M., (edited) **Rethinking, In-Service Education**. Washington, D.C., 1975.
- Elvin, H.L., **Education and Contemporary Society**. London, 1968.
- Eilat, M., **In-Service Education for Innovation**. London, 1972.
- Eyken, Willem van der, **The Pre-School Years**. Penguin Education Special, 1967.
- Fraser, Stewart E., (edited) **Education and Communism in China**. London, 1971.
- Fromm, Erich, **Fear of Freedom**. London, 1966 a reprint.
- Gasset, Jose Ortega Y., **Mission of the University**. London, 1963. third edition.
- Grace, G.R., **Role Conflict and the Teacher**. London, 1972.
- Grant, N., **Society, Schools and Progress in Eastern Europe**. Oxford, 1969.
- ———, **Soviet Education**. a Pelican Original, 1968.
- Greer, Colin, (edited) **The Solution as Part of the Problem**, Urban Education Reform in the 1960s. New York, 1973.
- Gross, Richard E., (edited) **British Secondary Education**. London, 1965.
- Huzget, A.J. and Stinnet, T.M., **Professional Problems of Teachers**. New York, 1958.
- Halsey, A.H. and Trow, M., **The British Academics**. London, 1971.
- Halsey, A.H.; Floud, J. and Anderson, C.A., **Education, Economy and Society**. New York, 1969. fifth printing.

- Hollins, T.H.B., (edited) **Aims in Education, The Philosophic Approach.** Manchester, 1970. fifth impression.
- Holmes, B., **Problems in Education, A Comparative Approach.** London, 1965.
- Sir James Mountford, **British Universities.** London, 1966.
- Judges, A.V., (edited) **Looking Forward in Education.** London, mcmlv.
- Kalinin, A., **The Soviet System of Education, its organization and Functioning.** Moscow, 1973.
- Kandel, I.L., **The New Era in Education.** London, 1961. a reprint .
- King, Edmund J., **World Perspectives in Education.** London, 1965. a reprint.
- Koerner, J.D., **Reform in Education.** London, 1968.
- L. Elizabeth and Schur, Edwin M., **The Education Establishment.** Englewood cliffs, 1974.
- Lewis, L.J. and Loveridge, A.J., **The Management of Education.** London, 1965.
- Lieberman, M., **Education as a Profession.** Englewood Cliffs, N.J., 1964. sixth printing.
- Lowndes, G.A.N., **The Silent Social Revolution,** an account of the expansion of Public Education in England and Wales, 1895 — 1965. London, 1969.
- Mabott, J.D., **The State and the Citizen.** London, 1967. second edition.
- Mehnert, Klaus, **China Today.** London, 1972.
- Musgrave, P.W., **The Sociology of Education.** London, 1967. a reprint
- Musgrove, F. and Taylor, P.H., **Society and the Teacher's Role.** London, 1969.
- Niblett, W.R., **The Expanding University.** London, 1962.
- ————, **Essential Education.** London, 1957. a reprint.
- Ottaway, A.K.C., **Education and Society.** London, 1962. second edition.
- Peacock, Alan T. and Wiseman, **Education for Democrats.** Hatfield, 1970. second impression.

- Peterson, A.D.C., **The Future of Education**. London, 1968.
- Peters, R.S., **Ethics and Education**. London, 1969. sixth impression.
- ———, (edited) **The Concept of Education**. London, 1967.
- Pickering, George, **The Challenge to Education**. a Pelican book, 1969.
- Plato. **The Republic**. The Penguin Classics, 1960 a reprint.
- Razzell, Arthur, **Juniors**. Penguin Education Special, 1968.
- Raubinger, F.M. and others, **The Development of Secondary Education**. London, 1969.
- Ross, A., **The Education of Childhood**. London, 1960.
- Rubinstein, David and Stoneman, Colin, **Education For Democracy**. Penguin Education Special, 1970.
- Simmons, H.W. and Morgan, R., **Inside a Comprehensive School**. London, 1969.
- Stevens, Frances, **The Living Tradition**, the Social and Educational assumptions of the Grammar School. London, 1960.
- Stewart, Michael, **Modern Forms of Government**. London, 1965.
fourth impression.
- Taylor, W., **Society and the Education of Teachers**. London, 1969.
- Tsang, Chiu-Sam, **Society, School and Progress in China**. Oxford, 1968.
- Vandenberg, Donald, (edited) **Theory of Knowledge and Problems of Education**. Urbana, 1969.
- Watts, A.G., **Diversity and Choice in Higher Education**. London, 1972.
- Welter, Rush, **Popular Education and Democratic Thought in America**. New York, 1962.
- Willey, F.T. and Maddison, R.E., **An Enquiry into Teacher Training**. London, 1971.
- Zhamin, V., **Education in the USSR, its Economy and Structure**. Moscow, 1973.

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٦/٢٣٧٨

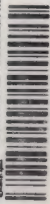
الترقيم الدولي ٢ - ٠١٧ - ٢٦٦ ٩٧٧

دار الطباعة الحديثة

أول شارع الجيش - ٦ كنيسة الارمن - القاهرة

تليفون : ٩٠٨٣١٨

Bibliotheca Alexandrina



0596959